

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE

Pedagogická fakulta

Katedra primární pedagogiky

Obrazotvornost v předškolním věku a perspektivy jejího rozvoje

**Imagination in pre-school and its perspectives in childhood
development**

Vedoucí bakalářské práce: Mgr. Helena Kafková

Autor bakalářské práce: Denisa Benešová

Studijní obor: Učitelství pro mateřské školy

Forma studia: prezenční

Bakalářská práce dokončena: Květen, 2013

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci na téma Obrazotvornost předškolního věku a perspektivy jejího rozvoje vypracovala pod vedením vedoucího bakalářské práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato bakalářská práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Souhlasím také s trvalým uložením práce v systému Theses.cz pro odhalování plagiátů.

V Praze dne 3. 5. 2013

Velmi děkuji vedoucí mé bakalářské práce Mgr. Heleně Kafkové za cenné rady a metodické vedení práce, ale také za trpělivost. Mé poděkování patří i učitelkám mateřských škol, které jsem navštívila. Na závěr děkuji všem, kteří přispěli k sepsání mé bakalářské práce.

Anotace

Práce je zaměřena na utváření a rozvoj dětské fantazie v předškolním věku v souvislosti se vzdělávacími cíli Výtvarné výchovy. Dále se zabývá mechanismy, které připravují půdu stagnaci výtvarného projevu, která je často popisována u dětí staršího školního věku a bývá nazývána „krize dětského výtvarného projevu“. Práce se zabývá především prekoncepty a skrytými předpoklady, které s tímto jevem souvisí. Výzkumnou otázkou jsem řešila pomocí výzkumné sondy do mateřských škol.

Klíčová slova: předškolní vzdělávání, imaginace, krize dětského výtvarného projevu, tvořivost, prekoncept

Annotation

This thesis investigates and compares frameworks within which the concept of "U-curve" is thinkable. The focus is on studying pre-concepts leading to formulation of fundamental statements of the theory. Another key moment concerns imagination of young children and its development in relation to educational aims of Visual Art Education. This problem is solved via investigating the subject area of pre-school.

Key words: pre-school education, imagination, U-curve, creativity, pre-concept

Obsah

Úvod	7
1 Teoretická část	8
1.1 Obrazotvornost	8
1.1.1 Sémiotická funkce	9
1.2 Historie	12
1.3 Cíle výtvarné výchovy RVP PV	14
1.3.1 Dítě a jeho tělo	14
1.3.2 Dítě a jeho psychika	15
1.3.3 Dítě a ten druhý	17
1.4 Tvořivost	17
1.5 Krize dětského výtvarného projevu	18
1.5.1 Prekoncepty v předškolním období	21
1.5.2 Kulturní stereotypy a mechanismy rozvoje fantazie vs. útlum	21
1.5.3 Jedná se o krizi?	22
2 Výzkumná část	23
2.1 Úvod do výzkumné části	23
2.2 Hypotéza	23
2.3 Metody	23
2.3.1 Pozorování	23
2.3.2 Rozhovor	24
2.3.3 Experiment	24
2.4 První mateřská škola	25
2.4.1 Pozorování	25
2.4.2 Rozhovor	27
2.4.3 Experimenty	29

2.5	Druhá mateřská škola.....	32
2.5.1	Pozorování	32
2.5.2	Rozhovor	33
2.5.3	Experimenty	35
2.6	Třetí mateřská škola.....	38
2.6.1	Pozorování	38
2.6.2	Rozhovor	40
2.6.3	Experimenty	42
2.7	Kazuistika.....	45
2.7.1	Kazuistika prvního dítěte	45
2.7.2	Kazuistika druhého dítěte.....	48
2.7.3	Kazuistika třetího dítěte	50
2.8	Diskuze	52
	Závěr.....	53
	Seznam literatury a informačních zdrojů	54
	Seznam příloh	55
	Příloha 1	56
	Příloha 2	59
	Příloha 3	67
	Příloha 4	79

Úvod

Na začátku svého studia na vysoké škole jsem absolvovala úvodní praxi. Poprvé od svých dětských let jsem se znovu podívala do mateřské školy. Tehdy jsem byla nadšená dětskými výtvary, které zdobily prostory školky a působily na mě jako milé zpestření. Ale během svého tříletého studia jsem si uvědomila, že nejsou důležité výrobky dětí z výtvarných činností, ale především proces, který si prožijí. Zážitky, které si z činností odnesou, se v nich ukládají a střežují. Proto jsem se chtěla do mateřských škol podívat i v rámci své bakalářské práce, jak se s dětmi ve výtvarné výchově pracuje.

V teoretické části práce se zabývám problematikou obrazotvornosti v předškolním věku. Dále jsem se snažila objevit skryté předpoklady pro krizi dětského výtvarného projevu, která se objevuje u dětí v pozdějším věku.

Ve výzkumné části této práce jsem provedla výzkumnou sondu do mateřských škol, při které jsem pozorovala výtvarné činnosti vedené učitelkami. Dále jsem s nimi provedla rozhovor, který mi potvrdil mé hypotézy, které jsem si stanovila na začátku výzkumu.

Cílem mé práce je prozkoumání problematiky utváření a rozvoje fantazie v předškolním věku. Dále zjišťuji vazby mezi způsobem zadání výtvarných úkolů a tím, jaké možnosti uplatnění vlastní tvořivosti a představivosti děti při procesu činnosti mají.

1 Teoretická část

V teoretické části jsem se věnovala problematice utváření a rozvoji dětské obrazotvornosti a fantazie. Dále jsem se zabývala krátce historií. Samostatná kapitola je věnována tvořivosti a krizi dětského výtvarného projevu.

1.1 Obrazotvornost

Obrazotvornost lze nazvat jiným způsobem jako představivost, fantazie, či imaginace. Howard Gardner přičítá schopnost obrazotvornosti prostorové inteligenci. Základem prostorové inteligence jsou schopnosti, které dokáží přesně vnímat vizuální svět a zajišťují přetransformovat původní vjemy. Tím se u člověka vytváří vlastní vizuální zkušenost a následně vzniká myšlenková představa. Gardner v jedné ze svých knih píše, ať si čtenář pokusí vybavit slona a myš. Pak by si měl představit jejich řasy. U kterého z těchto dvou zvířat bylo náročnější si je vybavit? Dále uvádí příklad pokusit se vybavit si kuchyňský dřez. Kterým kohoutkem pouštíme teplou vodu? K zodpovězení těchto otázek je nutné zapojit schopnosti, které nám pomohou vybavit si nám dobře známé předměty, zvířata či lidi. Celkově u člověka Gardner rozlišuje sedm typů inteligencí. Rozeznává inteligenci jazykovou, hudební, logicko-matematickou, tělesně-pohybovou, interpersonální, intrapersonální, ale pro tuto práci nejdůležitější právě prostorovou inteligenci. (Gardner, 1983, 193-200).

Podle Piageta lidé potřebují systém označujících elementů, které by se nevztahovaly již na pojmy, ale na předměty jako takové. Spolu s nimi i na celou vjemovou zkušenost, kterou subjekt získal. Předstupněm vzniku představ, ale musí být samotné vnímání. Člověk registruje dění kolem sebe a takové chování můžeme nazvat prožívání. Díky této schopnosti se rozmnožuje naše tzv. latentní zkušenost. Naše představy jsou na této zkušenosti zcela závislé. Mají velmi dynamický charakter, jejich kontury se stále mění a spolu s novými zkušenostmi se stále upravují. Důležité ovšem je, že do jisté míry také reprodukuje i způsob svého vzniku. Nepřebíráme jen realistický fakt, ale naše vnímání pozměňuje objektivní realitu. (Uždil, 1988, 31).

Pro výzkumnou část této práce je nezbytné vysvětlit si pojem obrazotvornost. Po dětech často v mateřských školách vyžadujeme, aby si něco vybavily, či představily. Ovšem samotné představě musí předcházet vlastní zkušenost. Dítě vnímá své okolí, denně se setkává s novými předměty, zažívá nové situace. A na ně bychom měly reagovat výtvarnými činnostmi. Promítnout zážitky dětí do výtvarných aktivit.

Pokud se zaměříme na Gardnerovu teorii inteligencí, jistě si dokážeme vybavit člověka v našem okolí, který vyniká v hudebních činnostech, jiný má výtvarné sklony, další známý dokáže využít logické myšlení. U každého člověka převládá jiný typ intelligence.

1.1.1 Sémiotická funkce

Piaget rozděluje čtyři stádia myšlenkových operací:

- 1.) Období senzomotorické – přibližně do dvou let dítěte
- 2.) Období předoperační – asi od dvou do sedmi až osmi let
- 3.) Období konkrétních operací – od sedmi až osmi do jedenácti až dvanácti let
- 4.) Období formálních operací – přibližně od dvanácti let do dospělosti

V senzomotorickém období je dítě schopné *oddálené nápodoby*. Dokáže napodobovat nepřítomné předlohy. Jedná se o chování, kdy dítě vidí určitou situaci (např. jak se jiné dítě rozčiluje, leží na zemi a nechce vstát) a po relativně krátké době jednání napodobuje. Ale k takovému vybavení situace dítě nepotřebuje představu.

Až s nástupem předoperačního období mluvíme o tzv. sémiotické funkci. Dítě už dokáže vyvolat představy nepřítomného předmětu či jednání. V tomto období se objevuje tzv. *symbolická hra* (dítě si hraje např. na kočičku, či pejska). Dalším jednáním, které je pro toto období typické, je *kresba* (grafický obraz). Zezačátku je brána jako přechod mezi hrou a obraznou představou. A na konec se objevují *obrazné představy*. Jedná se o zvnitřněnou nápodobu. A nesmíme zapomenout na *řeč*. Díky ní se dítě dokáže slovně připomenout událost, která se už udála. (Piaget, Inhelderová, 2000, 52-54).

Obrazné představy, které si dítě dokáže v předoperačním období vybavit, jsou nezbytné pro výzkumnou část této práce. Při svých experimentech jsem využila této schopnosti a děti měly jako výtvarný úkol zobrazit tulipán. Bez dřívější zkušenosti, by tato aktivita nebyla možná.

Kresba

Jak již bylo řečeno, kresba je jednou z forem sémiotické funkce. K tomuto se také vyjádřil Piaget (PIAGET Jean, 2000, str. 61): *Podobně jako symbolická hra je kresba provázena funkční radostí a má sama v sobě svůj cíl (autotelismus).* Při kresbě zaznamenáváme snahu napodobit skutečnost. Luquet upozornil na to, že do osmi až devíti let je dětská kresba ve svém záměru v podstatě realistická. Dítě v tomto věku kreslí to, co ví o sobě nebo o předmětu. Až mnohem později graficky znázorňuje, co na ní vidí.

Luquet dále rozlišuje několik fází realismu kresby. Nejdříve se vyskytuje *nahodilý realismus* (čáranice), kdy dítě odhaluje význam své práce až během kresby. Další fází je *nepochopený realismus*, při kterém dítě klade prvky vedle sebe, ale není schopné vytvořit z nich celek. Následuje *intelektuální realismus*. Dítě v této fázi znázorňuje předměty, či postavy bez ohledu na zrakovou perspektivu. A na konec mluvíme o *realismu zrakovém*. Dítě už je schopno znázornit jen to, co je vidět z určité perspektivy. Např. pokud kreslí postavu z profilu, nezobrazuje již obě oči apod. Navíc zaznamenáváme snahu o zachování metrických poměrů při kresbě. (Piaget, Inhelderová, 2000, 61-62).

Ve výzkumné části jsem při jednom z mých experimentů, využila živé tulipány. Neměly sloužit jako modelový vzor. Využila jsem je pouze jako zpestření pro děti, aby si připomněly strukturu listů, květů, barvu, vůni. Mým záměrem nebylo, aby děti malovaly přesně podle rostliny. Jak vyplývá z této kapitoly, děti předškolního věku, ještě nejsou takové práce schopné.

Obrazné představy

Jak již bylo řečeno, tzv. představa se začíná objevovat až spolu se sémiotickou funkcí. Podle Piageta se obrazné představy objevují relativně pozdě a to zhruba od dvou let. Upozorňuje na výrazné rozdíly mezi obraznými představami předoperační úrovně (do sedmi až osmi let) a obraznými představami operační úrovně. V souvislosti s tím rozlišuje dva typy obrazných představ. Prvními jsou tzv. *reprodukční představy*. Při nich si člověk vybavuje známé a dříve pozorované jevy. Druhými jsou *představy anticipační*. Ty zobrazují pohyby nebo transformace a jejich následky. I přesto, že se neúčastnily na jejich realizaci. Podle Piageta jsou děti schopné anticipační představy až na úrovni konkrétních operací (po sedmém až osmém roce života). Do této doby dítě není schopné „pochopit“ a představit si pochody při transformaci, či pohybu obrazných představ. (Piaget, Inhelderová, 2000, 62-74).

Člověk je podle K. Přikrylové v předškolním věku na vrcholu tzv. synestetického vnímání.¹ Uvádí také, že výskyt synestezí se s nástupem do školy radikálně sníží. (Přikrylová, 2010, 162).

Schopnost reprodukční představy u dětí jsem využila ve svém experimentu s tulipány. Děti tyto rostliny znají nejen z domácího prostředí, ale jak jsem si předem ověřila, i z prostředí mateřských škol. Předem jsem byla domluvená s učitelkami z navštívených předškolních zařízení, aby si s dětmi v přirozeném prostředí tyto květiny prohlédly. Následně při výtvarné činnosti, mohly děti využít svého zážitku a tulipány si vybavit.

¹ Synestetické vnímání neboli současné působení více smyslových dojmů.

1.2 Historie

Již u antických filozofů bychom mohli nalézt názory, které svědčí o významnosti lidské tvořivosti. Sám Aristoteles chápal tvořivost za přirozenou lidskou vlastnost, které je potřeba se věnovat a rozvíjet ji. Našli bychom i další filozofy, ale podíváme se dále.

Považuji za nutné, vyzdvihnout některé z úvah J. Á. Komenského. Jeho vychovatelský plán neodmyslitelně souvisel s výchovou smyslů. Považoval za přirozené spojení mezi poznáním věcným a smyslovým zážitkem. Tento významný pedagog měl rozdělené učení do různých disciplín. Jednou z nich byla Optica. Dítě mělo v rámci této oblasti poznávat svět kolem sebe pomocí smyslů. Mělo přijít do styku s novými zkušenostmi, které svět přináší. Ale zároveň měla za úkol vtáhnout do každého dítěte i estetické principy.

Podle J. J. Rousseaua není nutné, aby dítě dokázalo nakreslit přesnou podobu určitého předmětu, ale výtvar měl především sloužit jako materiál, který nese určitou vizuální informaci pro pozdější poznání.

J. H. Pestalozzi nahlížel na kresbu pouze jako na prostředek, jak zdokonalovat analytické vidění. Kreslení spočívalo především v rýsování a geometrii.

Další významnou osobností pro vývoj přístupu k výtvarnému projevu dítěte je L. N. Tolstoj. Usuzoval, že každé dítě touží po tom, být samostatné. Nemá potřebu pouze obkreslovat. Pokud by se lidé už ve škole naučili kopírovat a napodobovat, nebyli by ani později v dospělosti schopni samostatně tvořit. Zjistil také, že děti, které měly možnost kreslit pouze technické výkresy (rýsování), měly daleko větší potřebu si samy pro sebe tvořit grafické podoby lidí, krajin a zvířat.

G. F. Hartlaub ve své knize *Der Genius im Kinde* (Breslau 1921) píše o vnitřní síle, která umožňuje dítěti přirozeně poznat vztahy mezi světem a člověkem. Instinktivně jedná a tvořivě myslí. Tohoto ducha by si měl v sobě každý pěstovat a nenechat okolí aby v něm tyto pocity utlumilo. Dětská tvořivost je pro Hartlauba snění a hra. Kreslení dítě bere jako hru. Naplňuje ho samo o sobě. Hraje si s představami a nanáší je na papír. Imaginací dítě pracuje se svými zážitky a zkušenostmi. Uchovává si živé představy lidí, věcí nebo je schopné zpracovat obecné představy, které jsou plné

dojmů a prožitku. Těmto konkrétním a obecným představám říkal „myšlení v obrazech“. Ale bohužel postupně vlivem okolí ztrácí některé děti schopnost vcítění se do vlastního vidění. (Uždil, 1974, 19-27).

Další autor, německý filosof Friedrich Schiller, mluví o „estetické humanitě“, která je brána jako dokonalost, nebo přímo elegance. Zde by neměl hrát roli trest, zákaz, ani strach.

V 19. století stále více vznikaly tendence oprostit se od kapitalismu a vnímat krásu, mravní ušlechtilost a vnitřní rovnováhu. Avšak později se dospělo k názoru, že je nutné propojit intuitivní poznání s poznáním vědeckým. Najít rovnováhu, která by měla pro dítě hodnotu i do budoucna. Ovšem stále se točíme v kruhu uvolnění a liberalismu dětského výtvarného projevu oproti rýsování a „strojového“ kreslení.

Podle teorie Gustava Britsche, je dětská kresba považována za prasevědectví o prvním poznávacím zpracování zrakového zážitku. (Uždil, 1974, 28-44).

Ve dvacátém století se začalo používat výrazu tvořivost² a byl neodmyslitelně spjat s dětským výtvarným projevem. Objevení principu tvořivosti významně ovlivnil výtvarnou výchovu.

Nutno dodat, že v současnosti je úloha imaginace uznávána i v objektivních, racionálně řízených výzkumech všech vědních oborů. (Uždil, 1988, 376).

Pro výzkumnou část jsou nezbytné poznatky o tom, že dítě má potřebu grafického znázornění světa. Ovšem musí být brán ohled na jeho vývojovou úroveň v rámci výtvarného projevu. Ve druhém ze svých experimentů jsem využila učení všemi smysly, na které upozorňoval již J. Á. Komenský. Děti u této činnosti zapojily sluchové, čichové, zrakové a hmatové vjemy.

² Více v kapitole 1.4 Tvořivost

1.3 Cíle výtvarné výchovy RVP PV

V rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní výchovu, se píše o vzdělávacích cílech, ke kterým bychom měli dítě přirozenou cestou vést, aby odcházelo z prostředí mateřské školy s kompetencemi pro jeho věk dosažitelnými. Naším záměrem by mělo být především připravit dítě co nejlépe na jeho budoucí život. Všechny kategorie, které jsou v rámcovém vzdělávacím programu, spolu vzájemně korespondují. Řadíme sem *rámcové cíle, klíčové kompetence, dílčí cíle a dílčí výstupy*.

Snahou je co nejdokonaleji propojit oblasti vzdělávání, aby byly co nejúčinnější a pro dítě hodnotnější. Vzdělávací obsah je v RVP PV uspořádán do pěti oblastí: biologické, psychologické, interpersonální, sociálně-kulturní a environmentální.

RVP PV je koncipován tak, aby pedagogem nabízené aktivity děti rozvíjely všestranně. Proto je zde samozřejmě také budován vztah k výtvarné výchově a vše, co s ní souvisí. Pokusím se vyzdvihnout to, co se bezprostředně týká výzkumné části této práce.

J. Slavík mluví ve své knize o výuce výtvarné výchovy na základní škole. Ale myslím, že níže uvedeného pravidla by se měli držet i pedagogové v mateřských školách. J. Slavík zastává názor, že výuka musí mít jasný koncepční řád. V opačném případě působí nejen na pozorovatele zmateným dojmem, ale také na děti. (Slavík, 2011, 254).

1.3.1 Dítě a jeho tělo

V kapitole Dítě a jeho tělo, v podkapitole dílčí vzdělávací cíle je zmiňováno, že by pedagog měl u dítěte podporovat rozvoj a užívání všech smyslů. Mělo by mu být umožněno prozkoumávat, jak věci okolo něho fungují. To je možné nejlépe zjistit a především pochopit díky vlastní zkušenosti. Děti rády objevují a často si všímají věcí, které dospělí nevnímají. Je potřeba vcítit se do dítěte a brát okolní prostředí jako něco nového a nepoznaného.

Poznávání všemi smysly jsem dětem poskytla v rámci druhého experimentu. Připravila jsem si pro děti pohádku, ovocnou vůni ovoněná semínka a natrhané barevné ubrousky. Děti aktivita natolik pohltila, že nechtěly přestat tvořit. Důkazem jejich zájmu o tuto činnost byly především diskuze, které nad svými výtvary vedly.

1.3.2 Dítě a jeho psychika

Jazyk a řeč

V této podkapitole se v dílčích vzdělávacích cílech píše o rozvoji zájmu sdělení neverbální formou. Jednou z těchto forem může být výtvarný projev. Dítě, které má potřebu grafického ztvárnění, by mělo být podporováno v této činnosti. Bývají zachyceny i detaily, či prvky, které by slovně nedokázalo vyjádřit. Je tímto způsobem schopné zprostředkovat své zážitky či nové poznatky.

Poznávací schopnosti a funkce, představivost a fantazie, myšlenkové operace

V dílčích vzdělávacích cílech se píše o rozvoji, zpřesňování a kultivaci vnímání, představivosti a fantazie. Těmito schopnostmi jsou děti velmi odlišné od dospělých. Měli bychom se pokusit v nich uchovat jejich vlastní představy o okolí a nesnažit se je zkreslovat vlastními názory a pocity. V tomto věku funguje fantazie „na plné obrátky“ a my bychom se naopak měli učit od nich.

A s tím vším souvisí rozvoj tvořivosti.³ Dále i tvořivého myšlení, řešení problémů a tvořivého sebevyjádření. Pokud bychom dětem předkládali různé vzory a předlohy, potlačovali bychom tím jejich tvořivost a schopnost vypořádat se s daným výtvarným problémem.

Ve vzdělávací nabídce je napsáno, co by měl pedagog dítěti nabízet. Takovou činností může být např. přímé pozorování přírodního objektu v okolí dítěte. Po této aktivitě by měl následovat rozhovor o výsledku pozorování.

V oblasti očekávaných výstupů jsou schopnosti, které by mělo dítě na konci předškolního období ovládat. Uvedla bych příklady, které jsou v souvislosti s výtvarnou výchovou zásadní. Klade se důraz na vědomé využívání všech smyslů a záměrné

³ Více v kapitole 1.4 Tvořivost

pozorování objektu či situace. Dítě by mělo být schopné soustředit se na činnost a udržet pozornost. Postupovat dle instrukcí a pokynů, ale zároveň by mělo projevit vlastní iniciativu. Úkolem je děti podporovat v samostatném řešení problémů a kladně hodnotit známky kreativity. Dítě hledající nová či alternativní řešení a vyjadřující svou představivost a fantazii v tvořivých činnostech má ty nejlepší předpoklady být osobitou bytostí, která se nenechá negativně ovlivnit svým okolím.

Mezi rizika, která by dětem mohla v souvislosti s výtvarnou výchovou uškodit, řadíme dle RVP PV předávání hotových poznatků. Nejen v budoucím životě příliš racionálního a uzavřeného výkladu světa. Prostor pro vlastní fantazii je nezbytný. Potlačit ji už v tomto věku by omezovalo člověka i v pozdějším životě.⁴

Sebepojetí, city, vůle

Mezi dílčí vzdělávací cíle této podkapitoly patří rozvoj a kultivace mravního i estetického vnímání, citění a prožívání. Pokud výtvarná činnost následuje po tom, co děti prožily, odrazí se to i na jejich grafickém projevu. Dají do toho více ze sebe.

S tím souvisí i estetické a tvůrčí aktivity, které jsou uvedeny v rámci vzdělávací nabídky. Nabídnout dětem takové činnosti, při kterých mohou pojmout řešení výtvarného úkolu různými způsoby je potřebné, rozvíjí tak svou tvořivost a představivost.

Ve svých experimentech jsem měla možnost srovnání různých zadání výtvarných úkolů dětem a míru uplatnění jejich tvořivosti během těchto činností. Při předložení vzoru, děti pracovaly „bezmyšlenkovitě“, pouze kopírovaly mou předlohu. Při druhém experimentu jsem nechala dostatek prostoru pro dětskou fantazii a tvořivost. Děti pracovaly při této činnosti s nadšením.

⁴ Více v kapitole 1.5 Krize dětského výtvarného projevu

1.3.3 Dítě a ten druhý

V rámci výtvarné výchovy můžeme pracovat všichni společně, po skupinách, ve dvojicích nebo samostatně. Způsobů výuky je několik. Ale ve všech případech, je nutné respektovat lidi kolem sebe. Měli bychom napomáhat posilování prosociálního chování ve vztahu k ostatním lidem a podporovat kooperaci a spolupráci při různých činnostech.

V navštívených mateřských školách jsem vyzkoušela práci po skupinách, ale také pracovala celá třída dohromady. Děti při druhém experimentu musely uplatnit vysokou míru tolerance vůči ostatním. Neměly ohraničený vlastní prostor pro svou tvorbu, proto se musely navzájem respektovat a komunikovat spolu.

1.4 Tvořivost

Názory, jak pojem tvořivost definovat, se liší. Ovšem určité znaky se u autorů opakují. Nejčastěji bývá tvořivost považována za určitou schopnost, či vlastnost jedince. Jak přistupovat ke zkoumání kreativity a jejich projevů se dá několika způsoby. První z nich nahlíží na tuto schopnost komplexně. Jedná se o celkový projev člověka, jak v přístupu k určité činnosti, k myšlení, tak celkovému výsledku. Druhý pohled na tvořivost je brán jako proces a stálá tendence k vývoji. U této teorie se pohlíží na dítě, jak je schopné se rozvíjet v této vlastnosti. Třetí a pro tuto práci nejdůležitější způsob se zaměřuje na jedince a jeho tvořivé projevy, na jeho předpoklady a průběh výtvarné činnosti z pohledu tvůrčího řešení problému. (Hazuková, 2010, 12 - 33).

Mezi tvořivé vlastnosti řadí J. Uždil citlivost k vlastnímu zážitku a k vlastní práci, ale také schopnost plně se koncentrovat ve stavu vnímání. Dále sem řadí schopnost přeskupovat a měnit vztahy mezi věcmi, ale také dávání situacím formu. (Uždil, 1974, 104)

Často se setkáváme v prostředí mateřských škol s výrobky, které „zdobí“ chodby, třídy, šatny... Marie Fulková se k tomuto tématu vyjádřila takto (Fulková, 2008, str. 94):

V průběhu doby se artefakty vzniklé v místnosti stávají prvky, které mění interiér a jeho prostorové dispozice – třídu křížují šňůry, na nichž visí kolíky připevněné výtvarné práce jako sušící se prádlo nad hlavami dětí, v koutech místností vyrůstají různé prostorové struktury z odpadních materiálů. Často artefakty opouštějí prostor a „vylézají“ na chodbu, alespoň v nejbližším okolí učebny.

Ve výzkumné části je možné porovnat činnosti, které již předem vedou k „šablonování“ a tvořivost je zde u dětí zcela potlačena. U druhého experimentu je naopak kladen důraz na dětskou tvořivost. Zadání výtvarného úkolu bylo pro děti srozumitelné a pochopitelné, a jakým způsobem si s ním poradí, bylo již na nich. Jak zmiňuje Marie Fulková ve své knize, dětské práce jsou často vystavovány na nástěnky. Ale podle jakých kritérií vybírá paní učitelka tyto práce? Mnohé artefakty by podle mého názoru měly být spíše výsledkem pracovní činnosti, než té výtvarné.

1.5 Krize dětského výtvarného projevu

V období dospívání nastávají velké změny v osobnosti dítěte. V tomto věku (od 10 do 12 let) přechází jedinec do stadia formálních operací. Začíná se především rozvíjet abstraktní myšlení a typická je pro tuto etapu také kritičnost. (Hazuková, Šamšula, 2005, 61).

Podle Uždila jsou u dětského výtvarného projevu důležité fáze konzervace a inovace. Dítě potřebuje dostatek času pro vstřebání nově nabytých zkušeností. Ale právě v tomto období dochází u dětí k nahromadění inovačních podnětů a je jich více než je samo schopné zpracovat. Tento jev se nazývá krize dětského výtvarného projevu.

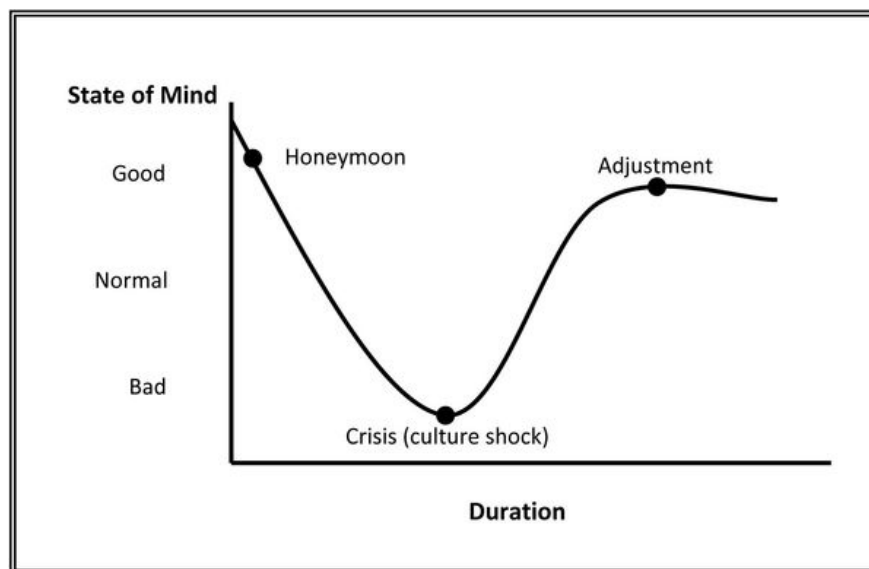
Projevy této „krize“ mohou být různé a u každého dítěte individuální. Např. ztráta kreslířské sebedůvěry, snaha vyrovnat se svým výtvarným projevem dospělým, zvyšovat význam vlastní osobnosti, nevyrovnanost, nebo imitování a kopírování vzorů ne příliš vysoké úrovně. (Uždil, 1988, 50)

Podle Trojana lze pozorovat důsledky těchto vývojově podmíněných změn ve výtvarném projevu dítěte v dospívajícím věku. Z hlediska postojů a přístupu žáků k výtvarným činnostem, je lze rozdělit následně:

- 1.) Dítě je ochotno dále výtvarně pracovat, ale jeho práce ztrácí vnitřní i vnější jistotu. Není schopné samostatně tvořit a vymýšlet. Raději se věnuje obkreslováním či překreslováním.
- 2.) Dítě není ochotné dále výtvarně pracovat. Je k tomu nuceno nátlakem. Jeho vnější projev může být pasivní, nebo naopak výbušný a vzpurný. Dítě se projevuje jako lhostejné až mdlé nebo zlobně karikující.

Příčinou obou těchto projevů je pravděpodobně nedostatek hybné síly, kterou do té doby byla dětská fantazie. Ta je pro dítě základem pro jeho výtvarný projev. Dítěti schází vnitřní motivace tvořit a je v něm potlačována potřeba zachycovat vnější svět graficky či jinou formou. Hodnoty spatřuje spíše v míře stejnosti s viděnou skutečností. Toho ovšem v tomto věku ještě není schopné. Touto skutečností se stávají dětské práce „bezduché“ a příliš popisné.

Trojan uvádí, že k podobným stagnacím tvořivosti může docházet v celém průběhu dětské výtvarné práce. Učitelé si těchto projevů ani nemusejí všimnout. Problémy mohou nastat při seznamování s novými materiály či nástroji, ale zejména při necitlivém vedení. Pokud jsou na dítě při řešení kladeny příliš vysoké nebo nízké nároky. Dalším hnacím motorem pro nejistotu ve svém výtvarném projevu, mohou být situace, kdy je výtvar dítko porovnáván s jiným nebo s představou učitele. Dětská práce nemusí odpovídat utkvělým představám pedagoga. Jeho hodnocení by nemělo být subjektivní s autoritativními estetickými posudky. Tyto problémy dítě překonává, ale záleží na jeho povaze a určitých osobnostních schopnostech. (Hazuková, Šamšula, 2005, 61-64.).



Obrázek 1

Na Obrázku 1 je tzv. křivka U-curve. Jedná se o grafické znázornění výtvarného projevu během života. Nejprve výtvarný projev prochází počáteční fází, která je specifická svou vysokou mírou uplatnění fantazie a kreativity. Postupně, jak již bylo napsáno, se výtvarný projev člověka dostává do určité výtvarné krize. Přizpůsobením a zvyknutím si na nové podněty, znovu začíná stoupat zájem o výtvarnou výchovu. Ovšem během stagnace se může zájem také vytratit.

J. Matthews ve své knize zdůrazňuje, jak velkou mají děti potřebu vyjádřit své zážitky pomocí grafického záznamu. Pokud se tento zájem vytratil, došlo k útlumu výtvarného projevu. Potřeba je v čas tuto situaci odhalit. (Matthews, 1999, 24).

Ve výzkumné části jsem při pozorování objevila jisté znaky, které by mohly značit stagnaci dětského výtvarného projevu u předškolních dětí. Vypozorovala jsem, že děti, které byly označovány jako „méně šikovné“ na výtvarnou výchovu, jevíly nechuť, či nezájem k výtvarným činnostem. Zeptala jsem se učitelek, zda by dokázaly u některého dítěte ve třídě určit, že prodělává „krizi“ dětského výtvarného projevu. Odpověď u všech byla jasná. Žádné dítě, takovou krizí ve třídě neprochází.

1.5.1 Prekoncepty v předškolním období

Určité předpoklady ke stagnaci dětského výtvarného projevu je možné vysledovat již v předškolním období. Jak již bylo řečeno, k drobným krizím může docházet v různých obdobích lidského života, ale podstatné je, jaké příčiny tomuto jevu předcházejí.

U předškolních dětí se můžeme setkat s odmítáním výtvarných aktivit, především ve 2. fázi názorného myšlení.⁵ Rozdíl mezi touto situací a tou, která nastává v pubertálním věku je v tom (jak uvádí H. Hazuková a P. Šamšula ve své publikace), že v předškolním období nejde o vývojovou zákonitost. V tomto věku se jedná spíše o obavu z určitého selhání, které by mohlo mít za následek sociální problémy v prostředí třídy mateřské školy. (Hazuková, Šamšula, 2005, 64-65).

Předpoklady pro krizi dětského výtvarného projevu jsem se snažila vyzorovat při výzkumné sondě do mateřských škol. Setkala jsem se u dětí s negativním vztahem k výtvarným činnostem. Ale předpokladem mohou být i předlohy, které jsou dětem předkládány. Samy nemusí řešit výtvarný problém, pouze přebírají hotovou formu. Dalším mým postřehem z prostředí mateřských škol je hodnocení učitelek – ty to máš krásné, to je správně, nebo naopak záporné hodnocení. Takové normativní hodnocení není ve výtvarné výchově u dětských prací na místě. Je potřeba zhodnotit splnění výtvarných úkolů. Opakovaným negativním hodnocením můžeme u dětí vytvořit blok, kvůli kterému nebudou mít zájem o výtvarné činnosti.

1.5.2 Kulturní stereotypy a mechanismy rozvoje fantazie vs. útlum

Dle humanistické teorie je tvořivost jednou ze základních lidských potřeb člověka. Je možné ji chápat jako jeden ze způsobů vlastní sebeaktualizace. (Maslow, 1954).

Na cestě k tvořivosti, překonává člověk různé překážky, ale tou nejobávanější bývá strach. Strach plynoucí z neúspěchu, z negativního hodnocení, či strach z posměchu.

⁵ Tím se myslí věk od 4 do 7 let dítěte.

Pokud si člověk není jistý svou prací, jednou z možností, jak se uchýlit do „bezpečí“ je opakovat již vyzkoušený postup. K něčemu, co v minulosti mělo „úspěch“ a je už ozkoušené. Takovým řešením může být stereotyp. Stereotyp je vysvětlován, jako ustálený vzorec chování a myšlení. (www.clanky.rvp.cz).

Děti při ve svém výtvarném projevu znázorňují pomocí symbolů to, co je pro ně z vizuálního světa v tomto věku nejpodstatnější. Ale námi předkládané předlohy mohou děti brzdit v jejich dalším rozvoji. (Faulkner, Coates, 2011, 99).

Během mé výzkumné sondy do mateřských škol jsem měla možnost ověřit si, jak jsou dětem předkládány hotové vzory pro věci, zvířata... Tyto vzory představují stereotypy, které děti ve své tvorbě často opakuji. Při činnosti, kdy jsem nechala děti tvořit jen podle jejich fantazie, zasahovaly paní učitelky do průběhu činnosti a napovídaly dětem, jak by mohly květinu znázornit. Zadání výtvarného úkolu by mělo být natolik jasné, aby připomínky v průběhu činnosti nebyly nutné. U některých dětí je stereotypní znázornění již tak zakotvené, že měly tendenci ubrousky dále trhat, aby dosáhly pravidelných okvětních listů. Oproti tomu, jiné děti pracovaly maximálně tvořivě. Ubrously vrstvy, rolovaly, mačkaly. Snažily se vymýšlet stále další způsoby znázornění rostliny.

1.5.3 Jedná se o krizi?

Jaromír Uždil píše v jedné ze svých knih, že krize výtvarnosti mohou být jen zdánlivé. Zmiňuje, že se může jednat pouze o krizi našich výtvarných kritérií, pro která jsme zvolily jedno z klasických údobí dětského výtvarného projevu (v tomto případě pro předškolní věk) a následně je aplikovaly na určitý věk a vývojový stupeň.

Nemusí se jednat o krizi, záleží na tom, jak na celou situaci pohlížíme. V určité fázi výtvarného projevu může dojít ke stagnaci či útlumu. Záleží na schopnostech jedince, jak si s nově vzniklou situací poradí. Každé dítě má předpoklady pro další vývoj a je na nás, jakým způsobem ho v dalším rozvoji podpoříme.

2 Výzkumná část

2.1 Úvod do výzkumné části

Výzkum jsem prováděla ve třech mateřských školách. Tato předškolní zařízení jsem navštěvovala pravidelně, abych se zorientovala, jaký je zde systém výuky výtvarné výchovy, ale také klima ve třídě a vztahy mezi paní učitelkou a dětmi. Při stanovení výzkumného problému jsem vycházela z celkového smyslu mé bakalářské práce. Jako cíl jsem si vytyčila prozkoumání vazby mezi způsobem zadání výtvarných úkolů a tím, jaké možnosti uplatnění vlastní tvořivosti a představivosti děti při procesu činnosti mají.

2.2 Hypotéza

Stanovila jsem si hypotézu. Způsob zadání výtvarné činnosti dětem, souvisí s jejich následným postupem při řešení úkolů a mírou kreativity a možnosti uplatnění vlastní fantazie. U svých experimentů jsem vyzkoušela různé typy zadání a u všech jsem se soustředila na proces, jakým děti k práci přistupovaly. První mou hypotézou bylo, že pokud budou děti pracovat podle vzoru, nebudou mít dostatek prostoru pro fantazii a výsledky si budou navzájem podobné. Na tuto hypotézu jsem chtěla reagovat další výtvarnou činností, při které dám naopak prostor pro vlastní sebevyjádření dětí. Snažila jsem se využít neobvyklého materiálu, který jim nebude dávat možnost klasického vyjádření, jak jsou zvyklé. Domnívala jsem se, že při druhém experimentu se neobjeví u dětských prací symboly, či znaky. To byla má druhá hypotéza

2.3 Metody

2.3.1 Pozorování

Metodu pozorování jsem zvolila, abych nejdříve prozkoumala situaci v mateřských školách, které jsem navštívila. Provedla jsem záznamy, následnou analýzu a vyhodnocení pozorování.

Prováděla jsem přímé nestrukturované pozorování, při kterém jsem zaznamenala průběh celého dopoledne. Během mé návštěvy v mateřských školách jsem si dělala poznámky a krátké záznamy. Pořídila jsem si také video záznam, který jsem následně převedla do písemné podoby. Tento protokol jsem uvedla u každé mateřské školy. Dále jsem pořídila obrazové záznamy.

2.3.2 Rozhovor

Jako další metodu pro svůj výzkum jsem zvolila polostrukturovaný rozhovor, který jsem provedla s učitelkami z mateřských škol. Otázky byly otevřeného charakteru, abych učitelkám nechala dostatek prostoru pro vyjádření a abych se dopátrala, zda jsou dětem při výtvarných činnostech předkládány určité stereotypy či je kladen dostatečný důraz na tvořivost.

Během pozorování jsem navázala s dotazovanými učitelkami raportu, tzn. přátelského vztahu, alespoň do té míry, aby se mnou mluvily otevřeně a neměly z celého rozhovoru obavy.

Z rozhovoru jsem pořídila audio záznam, který jsem následně přepsala do písemné podoby. Pokusila jsem se také písemně zachytit postřehy, které jsem zaznamenala z neverbálního projevu.

Cílem rozhovoru sleduji, zda učitelky z navštívených mateřských škol respektují názory, nápady dětí, a jestli podporují přirozenou tvořivost při výtvarných činnostech. Záznamy z rozhovoru a pozorování jsem porovnála, vyhodnotila, abych zjistila, zda se při výtvarných aktivitách nevyskytují skryté předpoklady pro utlumení zájmu k výtvarné výchově jako takové.

2.3.3 Experiment

Provedla jsem dva různé experimenty v každé mateřské škole. První experiment měl dokázat nevhodnost předloh a vzorů při výtvarných činnostech. Druhý experiment měl být reakcí na nedostatek tvořivosti v rámci výtvarné výchovy. Při tomto experimentu jsem se snažila upozornit na důležitost problematiky, jakým způsobem zadáme výtvarný úkol dětem, a jak budou dále postupovat při jeho plnění. Kladla jsem důraz na to, aby děti měly při práci dostatek prostoru pro tvořivost, kreativitu a sebevyjádření. Průběh činností je zaznamenán u jednotlivých mateřských škol.

V přílohách je výtvarná jednotka druhého experimentu podrobně rozepsána, aby bylo jasné východisko pro výtvarnou činnost, úkol, cíl a prostředky.

2.4 První mateřská škola

2.4.1 Pozorování

Záznam z první výtvarné činnosti

Pozorování jsem prováděla v homogenní třídě u tříletých dětí. Na tento týden připadlo ve třídě týdenní téma – dopravní prostředky. Den před mou návštěvou do školky si paní učitelka s dětmi povídala o tom, jaké dopravní prostředky znají a jakým způsobem se dopravují do školky.

Následující den si připravila výtvarnou činnost. Dorazilo celkem 16 dětí. Paní učitelka si připravila během ranní hry materiál, se kterým děti dále pracovaly. Přichystala si černé papíry ve formátu A4 a na každý narýsovala čáru, tak aby papír rozdělila na tři stejné díly. Poté si nastříhala z barevného papíru červená, zelená a oranžová kolečka. Některá kolečka nechala jen nakreslená na papíru, aby děti měly možnost samy si je vystříhnout. Dále umístila na pracovní stůl lepidla a nůžky pro děti. Tím byla příprava hotová.

Zavolala si celou třídu k sobě na koberec a zeptala se dětí, jestli ví, jaké barvy jsou na semaforu, a jak vůbec vypadá. Děti věděly, že se na něm nachází zelená a červená barva, oranžovou jim musela paní učitelka napovědět. Potom nechala děti, aby si šly hrát. Sedla si ke stolu a nejdříve si volala děti individuálně, postupně. Každé dítě nechala, aby si samo vystříhlo pruh černého papíru. Na něj následně děti lepily barevná kolečka. Tak, aby vznikl semafor. Nechala na dětech, aby samy zvážily, zda se cítí na to si barevná kolečka vystříhnout samy, nebo budou pouze lepit ty předem připravené. Ze začátku pracovala s každým dítětem zvlášť, ale postupně přibírala další děti, až utvořila skupinu maximálně o 3 členech. Snažila se, aby měla dohled nad tím, co děti dělají. Sama jim říkala, jak mají barevná kola nalepit, tak aby utvořily „správný“ semafor. Na konec děti k tomuto černému obdélníku s nalepenými barevnými kolečky, přilepily černý proužek papíru, který jim paní učitelka předpřipravila.

Během celého pozorování jsem se držela stranou, seděla jsem na židli bokem, jen občas jsem vstala, abych děti mohla fotograficky zachytit. Jeden chlapec ke mně přišel během činnosti a postěžoval si mi, že mu semafor nedrží, že by si přál, aby stál.

Uvědomuji si, že jsem neměla nijak zasahovat do činnosti. Přesto jsem v tuto chvíli vstala, našla jsem ve třídě špejli a přilepila jsem ji na zadní stranu semaforu. Díky tomu semafor držel tvar a stál.

Zhodnocení

Celkově téma dopravní prostředky se mi zdá pro tříleté děti poměrně složité. Ale paní učitelka zvolila jen ty nejznámější, které následně formě magnetů umístila na tabuli. Problém vidím v tom, že děti před sebou neměly v žádné formě semafor, který měly během činnosti tvořit. Nejvhodnější by mi přišlo, děti na semafor upozornit během procházky venku. Tak, aby si ho dovedly vybavit. Takto vidím tuto aktivitu spíše jako manufakturu. Děláním výrobků na nástěnku. Právě v situaci, kdy jsem jednomu z dětí připevnila z druhé strany jeho výtvaru špejli, měla paní učitelka poznámku, že neví, jak teď bude moct umístit tento semafor na nástěnku. Dále paní učitelka musea nad dětmi během celé činnosti stála a upozorňovala děti, kam které kolečko patří. Tak, aby vytvořily „správný“ semafor. Celkově tuto aktivitu shledávám, jako vyrábění výrobků na nástěnku.

Záznam z druhé výtvarné činnosti

Ač neplánovaně, provedla jsem v této mateřské škole ještě jedno pozorování. Byla jsem zde na povinné pedagogické praxi a měla jsem možnost sledovat další výtvarnou činnost, kterou paní učitelka dětem připravila. A protože jsem zachytila několik zajímavých postřehů, rozhodla jsem se ji zaznamenat do své práce.

Paní učitelka opět připravila během ranní hry (při příchodu dětí do školky) vše, co bude na aktivitu potřebovat. Nastříhala podlouhlé bílé papíry. Z barevných papírů nastříhala „od oka“ geometrické tvary. Kola, obdélníky, čtverce. Vyrobita dětem také předlohu, aby si dovedly představit, co po nich vyžaduje. Nalepila vystříhané tvary na bílý papír tak, aby vytvořila vlak s vagony. Paní učitelka volala děti ke stolu tak, aby činnost dělaly maximálně čtyři najednou. Hlavní snahou dětí bylo vytvořit podobný vlak, jaký udělala paní učitelka. Pokud některé dítě dlouho váhalo a nevědělo, jak začít, učitelka mu nalepila na papír jako základ nějaké tvary a dítě už si dodělalo, okna, komín atd. Bylo zajímavé pozorovat, jak některé dítě samo začalo lepit tvary na papír tak, aby co nejvěrněji napodobily výtvar paní učitelky. Jedno z dětí se po celou dobu činnosti

stále ptalo, co kam má nalepit. Paní učitelce po chvíli došla trpělivost a dítě od stolu vykázala s tím, že takhle pracovat nejde, že se nemůže věnovat jenom jemu. Na mě se obrátila s tím, že to za chlapce přece nebude vymýšlet. Jedna dívka (u které jsem provedla kazuistiku)⁶ mě zaujala tím, jak k celé práci přistupovala. Nenechala si do práce žádným způsobem zasahovat. I přesto, že měla před sebou vzor paní učitelky, pracovala tak, jak sama chtěla. Tvary lepila a znovu odlepovala, dokud nebyla se svým výsledkem spokojená. Paní učitelce pomalu docházela trpělivost, napomínala děvče, aby už celé činnosti nechala, že jí to trvá příliš dlouho. Dívka nevnímala jakékoliv vnější podněty, byla plně zahroubaná do činnosti. Nenechala se nijak vyrušit. Když svou práci dodělala, usmála se a šla si hrát s ostatními dětmi. Zajímavé bylo, že většina ostatních dětí vyžadovala od paní učitelky pochvalu, nebo čekala na nějaký komentář. Tato holčička oproti tomu nečekala na žádnou reakci od paní učitelky a byla spokojená jen s tím, co vytvořila.

Zhodnocení

V této výtvarné činnosti mě nejvíce zaujalo, jak se nechala většina dětí ovlivnit vzorem paní učitelky, který jim vytvořila. Děti se snažily mít své práce stejné s tou její. Cílem této činnosti podle paní učitelky bylo vytvořit co nejvíce barevné mašinky, které by zpestřily prostory šatny a chodby ve školce.

Negativně hodnotím zasahování paní učitelky do práce dětí. Neměly prostor jakkoliv vyjádřit vlastní fantazii. Ale přesto se našlo dítě, které se nenechalo jakkoliv ovlivnit. Tuto činnost bych opět zhodnotila spíše jako výrobu artefaktů, které mají sloužit jako dekorace do prostor školky.

2.4.2 Rozhovor

Rozhovor se uskutečnil s paní učitelkou ve třídě, ráno před příchodem dětí do školky. Nejprve jsem jí vysvětlila, že nejde o hodnocení jí samotné, aby neměla z ničeho obavy. Ubezpečila jsem ji, že se nejedná o dlouhý rozhovor. Sebe jsem označila v rozhovoru symbolem A, paní učitelka představuje B.

⁶ Viz kapitola 2.7.1 Kazuistika prvního dítěte

- A. Kdy je nejvhodnější zařadit výtvarnou činnost v rámci denního programu?
- B. Určitě už od tří let. Nebo jak to myslíte?
- A. Myslím během jednoho dne v mateřské škole. Ráno, později dopoledne...
- B. Aha. Ráno, po svačině. Jindy na to opravdu není čas.
- A. Kreslí Vám děti zážitky, které mají např. z víkendu, z výletu s rodiči nebo z akcí školky?
- B. Normálně. Když se jim chce. Občas ano.
- A. Představte si, že dítě je při tvorbě zahloubané do práce a pomalu ustupuje od Vašeho původního záměru.
- B. To se stává hodně často.
- A. Zastavíte ho?
- B. Ano, snažím se ho nasměrovat zpět k tomu, co chci já.
- A. Jakým způsobem?
- B. Zopakuji, co má dělat. Čekám, dokud nezačne poslouchat. Dost často nevnímají.
- A. Jako třeba Kačenka?
- B. (smích) Přesně. S tou nikdo nehne.
- A. Takže se stává, že si dítě dál pracuje „po svém“?
- B. Ano. To je běžné. Máme tady takové „experty“. Ale většina dětí si naštěstí nechá poradit.
- A. Dosahují děti lepších výsledků, pokud jim ukážete vzor, jak by měl výsledný výtvar vypadat?
- B. Určitě. Je to nejlepší metoda, jak dosáhnout toho, čeho chci. Většinou se jim povede to udělat, jako já. Jen některé děti toho nejsou schopné a pořád si tam dodělávají něco svého.
- A. Vyhledávají děti během volné hry výtvarné činnosti?
- B. No, bohužel moc ne. Jen pár pořád stejných dětí. Hlavně holčičky.
- A. Setkala jste se s tím, že mělo některé dítě negativní vztah k VV?
- B. Takových máme ve třídě hned několik. Nevím, kde se to v nich bere. Hlavně kluci, ti to mají doslova za trest. Občas je nechám, aby mi třeba vybarvili omalovánky, když zlobí.
- A. Děkuji, to je vše. Moc jste mi pomohla.
- B. Není zač, snad Vám to k něčemu bude.

Zhodnocení rozhovoru

Otázky měly směřovat k tomu, zda paní učitelka nechává dětem při výtvarných činnostech dostatek prostoru pro vlastní tvořivost a fantazii. Z tohoto rozhovoru vyplývá, že paní učitelka má představu o tom, jak by měly dětské práce vypadat. Proto sama předloží vzor, který by měly děti napodobit. To souhlasí s tím, co jsem viděla při pozorování. Jako podstatnou hodnotím informaci o tom, že se učitelka snaží nasměřovat zpět ke svému záměru a čeká, dokud to dítě neudělá, jak si přeje ona. Pokud se nenechá ovlivnit a dále pracuje, jak samo chce, je hodnoceno negativně.

Příliš mě nepřekvapila odpověď paní učitelky, že několik dětí má negativní vztah k výtvarné výchově. Pokud výtvarné činnosti mají děti za trest, není se čemu divit, že je nevyhledávají ve volných chvílích.

2.4.3 Experimenty

První experiment

Experiment jsem prováděla během ranní spontánní hry, jak jsou děti ve třídě zvyklé. Nejdříve jsem si připravila vše, co budu k činnosti potřebovat. Na stoly jsem dala nařazené temperové barvy do kelímků. K dispozici jsem nechala pouze hnědou, zelenou a žlutou barvu. Dále jsem přichystala štětce, čtvrtky ve formátu A4, dva žluté tulipány ve váze a tulipány, které rostly v květináči.

První skupina dětí (polovina třídy) se posadila ke stolům, ostatní děti si hrály. Pověděla jsem jim, ať si dobře prohlédnou tulipány, které vidí před sebou. Poté, ať se mi je pokusí namalovat. Děti se mě několikrát zeptaly, jestli to dělají správně, jestli to takhle má vypadat. Nechala jsem je malovat tak dlouho, dokud mi neřekly, že už to mají hotové. Výtvary jsem nechala uschnout na topení.

Druhou činnost jsem prováděla hned po předchozí aktivitě. Ale nejdříve jsem dala pryč ze stolu tulipány v květináči i ty ve váze. Pozvala jsem si ke stolu zbytek třídy (druhou polovinu dětí). Zeptala jsem se jich, jestli ví, jak vypadá tulipán. Děti odpovídaly, že vypadá jako kalíšek, je barevný. Několik dětí začalo vykřikovat, že ho ale „neumí“ namalovat. Aniž bych dětem cokoliv řekla, namalovala jsem jim vzor. Děti se dívaly na mou práci a začaly samy od sebe také malovat. Paní učitelka spokojeně

obcházela dětské práce a povídala mi, jak jsou děti šikovné, že dokáží namalovat přesně stejný tulipán, jako ten vzorový. Ve chvíli, kdy jsem podepisovala výtvary, paní učitelka zdvihla nad hlavu jeden obrázek a pověděla: „Děti, podívejte se, jak krásný tulipán namalovala Anička. Teda Aničko, moc se ti to povedlo. Je úplně stejný, jako ten, co udělala paní učitelka Denisa.“ Anička patří mezi děti, kterým se většinou podaří nejlépe napodobit vzor, který jim paní učitelka předloží. Po celé činnosti si paní učitelka posteskla, že tyto krásné tulipány nebude moci dát na nástěnku, když si je odnesu.

Zhodnocení

Experiment potvrdil můj předpoklad, že pokud dětem předložím symbol pro určitou věc, budou se tohoto symbolu držet i při příští tvorbě. Vymyslela jsem jednoduchou grafickou předlohu tulipánu, a aniž bych děti vybízela, začaly tento můj vzor napodobovat.

Druhý experiment

Záměrem druhého experimentu bylo zjistit, zda děti při jiném způsobu zadání výtvarné činnosti a při využití pro ně nových prostředků, dokáží pracovat více tvořivě. Připravila jsem si natrhané papírové ubrousky různých barev. Jako podklad jsem použila barevná prostěradla – žlutá a zelená.

Do školky jsem dorazila ráno, kdy si děti hrají. S paní učitelkou jsem se domluvila, že až půjde s dětmi na svačinu, přichystám si ve třídě vše potřebné. Když všichni odešli svačit, rozmístila jsem po třídě prostěradla a ke každému jsem udělala hromádku z natrhaných ubrousků. Po příchodu dětí, jsem jim pověděla, že pro ně mám přichystanou pohádku.⁷ Posadili jsme se na koberec. Dětem jsem přečetla pohádku. Po dočtení děti začaly vykřikovat nápady, jak by ta květina, o které se v pohádce píše, mohla asi vypadat. Pověděla jsem jim, že budou mít možnost ukázat, jak si představují, že by mohla vypadat. Volala jsem si děti k sobě, abych je rozmístila k jednotlivým pracovním plochám (v tomto případě k prostěradlům). Tím jsem je rozřadila do tří skupin. Vysvětlila jsem jim, že každá skupina má svou hromádku papírových ubrousků.

⁷ Pohádka je i s celou přípravou na výtvarnou činnost v kapitole – 2.4.3.1 Výtvarná jednotka – příprava na druhý experiment

Zadala jsem jim úkol, že z nich mají vytvořit, jak podle nich vypadá květina, kterou Křemílek s Vochoomůrkou vypěstovaly. Děti si začaly chodit pro ubrousky, nejdříve si je braly po jednom. Potom si jich nanosily více ke svému místu a skládaly je do různých tvarů. Děti jsem obcházela, dělala jsem si poznámky o komentářích k jednotlivým dílům a pořídila jsem také video záznam, ze kterého jsem následně udělala fotografie. Dětské práce jsou v přílohách.

Po dokončení prací jsem s dětmi postupně obešla všechny výtvary a společně jsme okomentovali, jak která květina vypadá, v čem je jiná. Děti se navzájem překřikovaly, že takhle určitě vypadat nemohla a našly si hned několik důvodů, proč si to myslí. Pokusila jsem se jim vysvětlit, že každý si tu květinu může představit jinak, a protože jí ve skutečnosti nikdy nikdo neviděl, může vypadat jakkoliv. Po celé činnosti a hodnocení se šly děti oblékat na pobyt venku. Stále při tom diskutovaly, jak by asi mohla vypadat.

Zhodnocení

S tímto materiálem se děti do té doby při výtvarných činnostech nesetkaly. Proto nejprve váhaly, jak s prací začít. Rozmýšlely si, jak poskládají ubrousky tak, aby představovaly květinu. Děti pracovaly tvořivě a každý přistupoval k práci jinak. To byl i záměr celé činnosti. Výsledky, ale především proces byl u každého dítěte jiný. I následné komentáře, které jsou zaznamenané u všech prací, svědčí o tom, že pokud necháme dětem dostatek prostoru pro vlastní sebevyjádření, činnost je zaujme více. I děti, které mají negativní vztah k výtvarné výchově (jak vyšlo z rozhovoru s paní učitelkou) pracovaly s nadšením. V průběhu činnosti jsem nezaznamenala nechut' či nezájem. Všechny děti se chtěly vyjádřit ke své práci a měly chuť sdělit ostatním co a proč to tak udělaly.

Zajímavé bylo pro mě zjištění, že se i do této činnosti promítly symboly květiny, které mají děti tak zafixované. U některých prací si můžeme všimnout stereotypních znaků, které se v prostředí mateřských škol vyskytují. Některé děti se mě dokonce ptaly, jestli je to takhle správně, jak to vytvořily. Řekla jsem jim, že každá je „správně“, protože může být každá jiná.

2.5 Druhá mateřská škola

2.5.1 Pozorování

Nejdříve jsem si prošla prostory školky. Nachází se zde pět tříd. Pozorování se uskutečnilo ve třídě „Berušek“ u paní učitelky Martiny a jsou zde děti ve věku pěti až sedmi let. Paní učitelka nebyla na mou návštěvu připravená, bohužel se k ní nedostala zpráva, že se přijdu do školky podívat. Přesto mě pozvala do své třídy, abych se podívala na činnost, kterou chtěla s dětmi v nejbližší době uskutečnit. Je zvyklá zařazovat výtvarné činnost během ranní hry a postupně si děti k sobě volá. Pokud nemají o činnost zájem, nemusí pracovat.

Záznam z první výtvarné činnosti

Při příchodu dětí se paní učitelka ptala, jestli si chtějí něco namalovat. Motivací bylo, že si namalují koláč, podle svých chutí. Zá úkol děti měly nejdříve pastelkou obkreslit plastový talířek, aby jim na papíře vznikl kruh. Kruh si měly děti vystříhnout. Poté se přesunuly k vedlejšímu stolku (kde se dělají mokré činnosti – ubrus) a tam si měly pomocí vypsáné fixy a tuše nakreslit okraj od koláče. Po zaschnutí se vodovkami vymalovaly koláč, jak chtěly. Martina jim na papír předkreslila tužkou, jak mají tuší koláč rozdělit na části. Paní učitelka se jich ptala, jaké koláče mají rády – jestli makové, povidlové nebo tvarohové. Děti dělily koláč na části tak, jak jim to ukázala paní učitelka. Martina jim dávala za vzor výtvor Simonky, která má podle ní koláč nejkrásnější. Děti se u výtvarné činnosti postupně prostřídaly, ale ne všechny chtěly pracovat. Paní učitelka ty děti, které nechtěly, nenutila.

Zhodnocení

Musím vycházet z toho, že paní učitelka nebyla předem na činnost a na mou přítomnost připravena. Soudím, že by měla za jiných okolností svou přípravu lépe propracovanou. Myslím, že by bylo vhodné dětem přinést do školky upečené koláče. Nebo ještě lépe je společně i připravit a upéct. Měly by tak možnost si je prohlédnout, přivonět si k nim, ochutnat. Prožitkovou formou by měly do výtvarné činnosti větší chuť. Takto na mě ze začátku působila činnost jako grafomotorické cvičení – obkreslování talířku. Dále měly děti pracovat podle předlohy paní učitelky. Především se měly držet správného rozdělení na části. Celkově mi připadalo, že jsou děti příliš

svázány zadáním. Chyběl prostor pro fantazii. Paní učitelka dětem předkládala jako předlohu práci dívky, která podle jejího názoru má koláč tak, jak má „správně“ vypadat. Děti kopírovaly navzájem od sebe nápady a pochvalu dostaly, pokud měly práce podobné vzoru. Jakýkoliv náznak tvořivosti, či vlastního pojetí byl hodnocen negativně. Paní učitelka řekla, že to můžou zkusit znovu a tentokrát pořádně. Paní učitelka děti „motivovala“ tím, že nejlepší práce budou vystaveny na nástěnku. Tím byly děti pod velkým stresem a měly strach z neúspěchu a špatného hodnocení.

Záznam z druhé výtvarné činnosti

Děti dostaly od paní učitelky za úkol do dneška zjistit, co dělají jejich rodiče za povolání. Nejdříve si všichni sedli do kroužku a potom každý postupně řekl, jak se jmenuje a co dělají jeho rodiče. Když se všichni vystřídali, paní učitelka řekla, ať se zamyslí a zkusí si představit, co by jednou chtěli dělat oni. Potom rozbalila ve třídě dlouhý balicí papír, každé dítě si našlo své místo a začalo kreslit pastelkami, nebo voskovkami. Paní učitelka děti obcházela a hádala, co nakreslily a čím jednou chtějí být.

Zhodnocení

Cílem paní učitelky bylo, aby děti graficky znázornily pomocí pastelek nebo voskovek, čím by se chtěly v budoucnu stát. Některé děti se do kresby pustily s velkým odhodláním. Doufaly, že paní učitelka pozná, co nakreslily. Bylo zajímavé pozorovat, jaké detaily děti v kresbě vyjádřily, co jim u daného povolání připadá významné a podstatné. Za důležité považují, že i při této činnosti děti měly potřebu slyšet od paní učitelky pochvalu. U některých prací je patrné, že se zde promítly dobře známé symboly pro různé věci – slunce, květina, dům. Paní učitelka opět vyzdvihla práci dívka, která má podle ní kresbu nejzdařilejší. Ostatní děti se měly na její výtvar podívat.

2.5.2 Rozhovor

Rozhovor se uskutečnil v době, kdy děti svačily. V té době už byla ve třídě druhá paní učitelka, takže jsme měly dostatek času. Paní učitelka je v rozhovoru označena písmenem B.

- A. Kdy je nejvhodnější zařadit výtvarnou činnost v rámci denního programu?
- B. U nás to jde jedině ráno. Máme ve třídě i předškoláky, kluky. Ti většinou pracovat nechtějí. Tak ráno mají ostatní děti klid na práci.
- A. Kreslí Vám děti zážitky, které mají např. z víkendu, z výletu s rodiči nebo z akcí školky?
- B. Občas ano. Nejčastěji holčičky se chtějí pochlubit, co dělaly, tak to nakreslí. Kluci mu to raději vypráví. A děvčátka si často kreslí pohádkové postavy.
- A. Představte si, že dítě je při tvorbě zahluobané do práce a pomalu ustupuje od Vašeho původního záměru. Zastavíte ho?
- B. Ne, jen mu připomenu, co má dělat. Ukážu mu, jak si to představuji, nebo mu dám práci od některé z holčiček. Ty si dají většinou záležet.
- A. Ptáte se, proč třeba pracuje takovým způsobem?
- B. Ano, ale občas mi připadá, že spíš zapomenou, co mají dělat.
- A. Stalo se Vám, že i přes Vaše upozornění dítě dál pracuje „po svém“?
- B. Bohužel ano. Holčičky si většinou nechají poradit. Chtějí, abych byla spokojená. Ale ti kluci... Často si dělají, co chtějí.
- A. Můžete mi uvést nějaký příklad?
- B. (zamyšlení) Třeba jsme vyráběli čerta a Mikuláše. Kluci jim přidělávali meče a potom spolu bojovali. Pokud si to nedělají podle sebe, činnost je nebaví.
- A. Dosahují děti lepších výsledků, pokud jim ukážete vzor, jak by měl výsledný výtvar vypadat?
- B. Jinak by to ani nešlo. Děti potřebují vidět, co se po nich chce.
- A. Shodují se poté práce dětí s tímto vzorem?
- B. Většinou se podaří, že jsou si velmi podobné. Když potom dávám práce vedle sebe na výstavu, chci, aby byly podobné. Aby si pak rodiče neříkali, že jejich dítě je na výtvarku třeba méně šikovné.
- A. A stává se, že rodiče nejsou spokojeni s výtvary svých dětí.
- B. Občas slyším nějakou poznámku, že třeba Simonka to má zase nejhezčí, ale ty sis nedal moc záležet. (myšleno na své dítě)
- A. Vyhledávají děti během volné hry výtvarné činnosti?
- B. Ráno ano. Jeden chlapec ráno moc rád kreslí podle jedné knížky. Ta je vážně skvělá. Učí děti, co a jak se kreslí. Třeba zvířata a tak. Je tam přesný postup.

- A. Setkala jste se s tím, že mělo některé dítě negativní vztah k VV?
- B. Ano. Máme takových dětí ve třídě více. Nechtějí nic vyrábět, kreslit. Oproti ostatním dětem potom mají málo výrobků pro rodiče. Je to škoda. Ale když je to nebaví, tak je nutit nebudu

Zhodnocení

Z rozhovoru vyplývá, jakým způsobem probíhají výtvarné činnosti ve třídě. Paní učitelka je zvyklá s dětmi vyrábět výrobky, aby je mohla dát na nástěnku. Ale také, aby měly děti co ukázat rodičům. Jedná se především o výrobu artefaktů. Samotný proces, který by měl být u výtvarných činností tím nejdůležitějším, je potlačován. Jak vyplývá z rozhovoru, většina dětí pracuje jen pro kladné hodnocení jejich výsledku. Děti jsou již zvyklé, že jsou za práci pochváleny. Paní učitelka po celé činnosti hodnotí především dobře odvedenou práci, která se nejvíce podobá jejímu vzoru. Hodnocení typu - to je hezké, tak je to správně – může v dětech zanechat negativní následky. Pokud má dítě obavy z případného neúspěchu, je pravděpodobné, že se stejné situace bude chtít v budoucnu vyvarovat. Tím se může vytvářet určitý blok k výtvarným činnostem, který může v nejhorším případě dospět k úplné rezignaci k aktivitám tohoto typu.

2.5.3 Experimenty

První experiment

Činnost jsem prováděla během ranní hry, jak jsou děti ve třídě zvyklé. Připravila jsem na stoly temperové barvy do nádob zelenou, žlutou a hnědou. Dále štětce, vodu a čtvrtky A4. Doprostřed stolu jsem umístila dva žluté tulipány. Ke stolu jsem zavolala čtyři děti. Nejdříve jsem se jich zeptala, zda ví, co je to za květinu před nimi. Většina dětí správně odpověděla, jen některé mlčely. Za úkol dostaly namalovat tulipán. Potom jsem si ke stolu pozvala další skupinu dětí a celý postup jsem opakovala.

Po této činnosti jsem odebrala ze stolu vázu s tulipány. Pozvala jsem si ke stolu další čtyři děti. Zeptala jsem se jich, jestli ví, jak vypadá tulipán. Začaly mi vyjmenovávat, co všechno o tulipánu ví. Tak jsem jim mezitím namalovala tulipán jako vzor. Řekla jsem jim, ať mi namalují žlutý tulipán. Přesně, jak jsou děti zvyklé, dívaly

se na mou předlohu a malovaly podle ní. Nemusela jsem je ani pobízet, aby se touto malbou řídily. To samé jsem zopakovala s dalšími čtyřmi dětmi.

Zhodnocení

V této mateřské škole jsou děti zvyklé navzájem kopírovat své výtvary a pracovat podle vzoru paní učitelky. Práce dětí jsou si navzájem velmi podobné. Při tomto experimentu se prokázalo, že děti mají práci podle předlohy paní učitelky zafixovanou a snaží se, co nejvěrněji napodobit její předpřipravený vzor. Svou práci jsem dala stranou, a aniž bych děti jakkoliv pobídla, začaly napodobovat mou předlohu. Tento přístup k výtvarným činnostem (práce s předlohou), brzdí jejich fantazii a tvořivost. Dále považuji za významné, že dětem v této třídě velmi záleží na kladném hodnocení od paní učitelky a na pochvalu si čekají.

Druhý experiment

Do mateřské školy jsem dorazila ráno, ještě před příchodem dětí. Připravila jsem si ve třídě prostěradla a z barevných ubrousků jsem utvořila hromádku ke každému prostěradlu. Paní učitelka měla pro děti připravenou aktivitu u stolu. Měly vytvářet loutky. Již v průběhu této činnosti se mě děti vyptávaly, co budou dělat s těmi ubrousky a proč jsou tam ty prostěradla. Pověděla jsem jim, že jim přečtu pohádku, ve které se všechno dozví. Děti už byly nedočkavé, zvědavě chodily kolem připravených věcí a mezi sebou vedly diskuze, co asi budou dělat. Ptala jsem se jich, co si myslí, že mám pro ně přichystané. Odhadovaly, že to budou nejspíš z těch ubrousků dělat sněhuláka, nebo třeba sluníčko.

Když dorazilo i poslední dítě, bylo jich ve třídě celkem sedmnáct. Posadila jsem se na zem, a jak už byly nedočkavé, co se bude dít, hned utvořily kolem mě kroužek. Začala jsem jim číst pohádku. Po skončení se na mě začaly děti pokřikovat, jak ta rostlina vypadá, a jak voní. Odpověděla jsem, že tu květinu ještě nikdy nikdo neviděl, a proto může vypadat různě. Každý si ji může představit jinak. Ale i přesto, že ji nikdo neviděl, přinesla jsem jim ukázat semínka této rostliny. Poslala sem dětem po kroužku nádobu se semínky, které byly ovoněné ovocnou vůní. Děti říkaly, co jim vůně připomíná a navzájem si povídaly, jak by ta květina mohla vypadat. Rozdělila jsem děti do skupin, aby měly dostatek prostoru pro práci. Děti dostaly instrukci, že mají

z ubrousků sestavit rostlinu, kterou si pod tímto názvem představují. Pustily se do sbírání ubrousků, vybíraly si barvy, které potřebují. Skládaly květiny s velkou vážností, dávaly si na to záležet a vedly u celé činnosti rozhovory, proč dělají právě takovou květinu. Po činnosti jsem nechala děti, aby se podívaly po výtvorech ostatních dětí. Povídali jsme si společně o tom, že je každá květina něčím jiná, a jak je zvláštní, že si ji každý představil úplně jinak.

Zhodnocení

Velmi mě potěšilo, s jakým zájmem děti k činnosti přistupovaly. Přemýšlely, co budeme tvořit, společně o tom spolu vedly diskuze a těšily se, až s činností začneme. Při samotné tvorbě děti byly soustředěné, pečlivě vybíraly každý ubrousek a vymýšlely, jak květinu sestaví. Děti volily různé způsoby, jak ubrousek „zpracují“. Povoleno bylo vše, kromě trhání. S paní učitelkou jsme byly domluvené, že bude průběh činnosti pozorovat, ale nebude dětem do práce zasahovat. Přesto jí to nedalo. Jeden chlapec si nanosil na své místo velké množství ubrousků a pečlivě je naskládal do velké hromady. Dlouho ji upravoval, předělával. Paní učitelka k chlapci přišla a vytvořenou hromádku odsunula z prostěradla na stranu. Učitelka chlapci pověděla, že přece ví, jak vypadá kytička. Ať to zkusí znovu, že tohle nic nebylo. Hoch neodpověděl, byl zklamaný. Snažila jsem se přimět chlapce, aby se pokusil udělat květinu znovu, ale takovou, jakou chce on. Začala jsem opět tvořit kupu z ubrousků, jakou měl předtím on. Po chvíli se přidal a dodělal ji, jak sám chtěl. Kromě této situace jsem se snažila dětem do práce nezasahovat. Úkol měly jasné, a jakým způsobem ho pojmu, už jsem nechala na nich.

2.6 Třetí mateřská škola

2.6.1 Pozorování

Do mateřské školy jsem dorazila v sedm hodin. Paní učitelka si dělala přípravy na výtvarnou činnost. Já jsem si ráno prohlédla a nafotila výtvarné práce dětí, které nasbíraly od začátku školního roku. Každé dítě má svou poličku, kam se práce zakládají (pokud nebyly vybrané na nástěnku). Postupně, jak děti přicházely, se jich paní učitelka ptala, jestli chtějí malovat. Dohromady bylo tento den ve školce 17 dětí. Z toho 8 dětí mělo ráno zájem o aktivitu, kterou si paní učitelka připravila.

Záznam z první výtvarné činnosti

První činnosti se účastnilo postupně osm dětí. Každé dostalo čtvrtku A4. Dostaly k dispozici vypsání fixy a modrou tuš. Paní učitelka dětem řekla, ať nakreslí sněhuláka. Zeptala se jich, jak sněhulák vypadá. Poté pověděla, že to je jedna velká koule dole, na to přijde jedna menší koule a úplně nahoru se udělá nejmenší koule. Ta menší je hlava. Děti začaly kreslit podle instrukcí paní učitelky. Chlapec, který jen přihlížel, byl od učitelky vyzván, aby se také posadil a zapojil se s ostatními dětmi do aktivity. Hoch odvětil, že dnes nemůže nic dělat, protože nemá dobrou náladu a má kašel. Tento chlapec po celou dobu činnosti pracujícím dětem radil, podával jim pomůcky. Dokonce si přinesl napodobeninu fénu a „sušil“ dětem jejich výtvary. Jednomu hochovi, který kreslil sněhuláka, nevyšla třetí nejmenší koule a byla oddělena od ostatních dvou koulí. Paní učitelka chlapci pověděla, ať mu hlava nelítá a připojí ji ke zbytku „těla“. Vedle sedící chlapec také okamžitě spojil čarou oddělenou kouli k ostatním dvěma. Učitelka situaci sledovala a napomenula chlapce, ať se „neopičí“ od kamaráda. Předkreslila mu, jak má sněhulák vypadat a řekla, ať to udělá jako ona.

Po zaschnutí sněhuláka, vydala paní učitelka dětem temperové barvy. Směly použít jen modrou a bílou barvu na vybarvení. Když měly děti své výtvary vymalované barvami, zeptala se učitelka, co ještě má sněhulák. Sama si odpověděla – oči, ústa, mrkev, hrnec a koště. Paní učitelka dohlížela na to, aby sněhuláci měli vše, co k nim patří. Jedno z dětí přidělalo sněhulákovi ruku k horní nejmenší kouli. Učitelka si vzala štětec a přimalovala ruku k prostřední kouli. Vysvětlila dítěti, že ruka patří k tělu. Když měly děti sněhuláky hotové, vzaly si razítka ve tvaru vloček a měly je tisknout okolo

sněhuláka. Pokud se paní učitelce zdálo, že je sněhu na obrázku málo, sama ho dodělala. Při výtvarné činnosti vedle sebe seděly dvě sestry. Mladší sestra nemluví nahlas, komunikuje verbálně pouze se svou sestrou. Mladší z dívek kopírovala vše, co se vyskytlo na výtvoru její sestry. Podle paní učitelky nejhezčí výtvary hodnotila slovy: báječné, krása, ty jsi šikulka. Dívka, která činnost dlouho pozorovala, se nechtěla do aktivity zapojit. Když přišel její kamarád a šel pracovat ke stolu, také se přidala. Paní učitelka jim pověděla, ať zkusí udělat sněhuláka z otisků razítka. Pro předlohu nechala udělat jednu z „nejšikovnějších holčiček“ sněhuláka z razítek. A dětem pověděla: „Podívejte se, jak to má K. krásné. Zkuste to udělat také tak.“ Děti se daly do práce, ale paní učitelka nebyla spokojená s tím, že hoch udělal sněhulákovi čtyři koule nad sebou místo tří. Proto si sama vzala razítko a udělala sněhuláka se třemi koulemi hned vedle toho chlapcova. Po této činnosti měly děti pohybovou chvíli a svačinu.

Zhodnocení

Děti měly přesně zadáno, co mají udělat. Neměly téměř možnost, pojmout celou tvorbu vlastním způsobem. Řídly se pokyny, tak jak jsou na to zvyklé. Při této činnosti paní učitelka používala vzor, podle kterého měly děti pracovat. Ať už svou předlohu, kterou namalovala sama, nebo použila výtvor některého z dětí, který se jí zdál povedený. Děti tím byly svázané a snažily se o co nejpresnější kopii. V této třídě pracovaly děti především tříleté. Když chlapec přimaloval ruku k „hlavě“ sněhuláka, příliš mě to nezarazilo. Podle mého názoru chtěl vytvořit tzv. „hlavonožce“. Učitelka mu do práce zasáhla s tím, že tam ruka nepatří. A tím už mířím k dalšímu problému. Zasahování paní učitelky dětem do práce. To jsem zaznamenala několikrát během činnosti. Sama do výtvorů dětem dokresluje, domalovává, dodělává, či radí. Zadání by mělo být u činnosti takové, aby učitelka pokud možno nemusela nijak do práce zasahovat. Maximálně poznámkami, či připomínkami. K celé činnosti mi také chyběla motivace. Děti si jen vyslechly zadání, ale bez jakéhokoliv úvodu do tématu. Po celou dobu jsem přemýšlela, čím se mohou při této aktivitě odlišit. Ale přiložené práce svědčí o tom, že prostor pro vlastní fantazii při této aktivitě byl naprosto minimální.

Záznam z druhé výtvarné činnosti

Po svačině si paní učitelka rozdělila děti do tří skupin. Dvě skupiny měly na velkém balicím papíru nakreslený obrys sněhuláka. Obě skupiny dětí dostaly krabici s kamínky a fazolemi. Od paní učitelky dostaly za úkol vyložit obrys pomocí materiálu, který mají k dispozici. Třetí skupina dětí dostala balicí papír a prstové barvy. Paní učitelka předvedla, co budou děti dělat. Každý si měl namočit do barvy prst a udělat jeho obtisk, tak aby vznikly tři tečky nad sebou. Učitelka řekla, že tím vznikl sněhulák a děti mu měly ještě dodělat oči, mrkev... Když byly všechny skupiny s prací hotové, dostaly děti za odměnu čokoládu, jak hezky pracovaly.

Zhodnocení

Dvě skupiny dětí měly stejnou činnost. Skládat kamínky a fazole po obvodu sněhuláka. Přemýšlela jsem nad tím, čím je tato činnost výtvarná. Tato aktivita mi připadala jako cvičení na jemnou motoriku. Pouze skládání a přesouvání předmětu z místa na místo. Ale úplně chyběla možnost pro tvoření.

Třetí skupina dětí pracovala s prstovými barvami, které je opravdu zaujaly. Ovšem nejprve bych provedla s dětmi explorační činnost, aby měly možnost si nový materiál „užít“ a vyzkoušet si ho. Místo, aby vytvářely po celé ploše sněhuláky, jak dostaly zadáno od paní učitelky, míchaly barvy dohromady, tiskly dlaně na papír a zkoušely vše, co se dá s barvami dělat. Celá činnost tak postrádala cíl. Odměny za výtvarnou činnost mi připadají nevhodné.

2.6.2 Rozhovor

Rozhovor jsem s paní učitelkou provedla ráno, kdy ve třídě byly jen dvě děti a hrály si. Požádaly jsme paní kuchařku, aby na děti během našeho rozhovoru dohlédla. Posadily jsme se ke stolu a začala jsem pokládat otázky. Paní učitelka je v rozhovoru označena písmenem B.

- A. Kdy je nejvhodnější zařadit výtvarnou činnost v rámci denního programu?
- B. Já výtvarné činnosti zařazuji ráno kolem osmé. A práce děti dodělávají během celého dne, kdy se najde chvilka času. Pracuji vždy maximálně s pěti dětmi, protože se s nimi snažím pracovat individuálně.

- A. Kreslí Vám děti zážitky, které mají např. z víkendu, z výletu s rodiči nebo z akcí školky?
- B. Ano, ale jen ráno. Hned jak přijdou do školky, tak se některé děti posadí ke stolečku, něco nakreslí a pak se mi tím jdou pochlubit.
- A. Představte si, že dítě je při tvorbě zahluobané do práce a pomalu ustupuje od Vašeho původního záměru. Jakým způsobem zareagujete? Co uděláte?
- B. Já ho nechám. Ať si to dělá, jak chce.
- A. A ptáte se ho třeba, proč to dělá?
- B. Jo. Ptám se.
- A. A stává se, že si dítě pracuje „po svém“ a neodpovídá?
- B. Jo, to se stává. Tak ho nechám. Asi si nechce povídat.
- A. Dosahují děti lepších výsledků, pokud jim ukážete vzor, jak by měl výsledný výtvar vypadat?
- B. Většinou ano. Občas jim to předkreslím, ale jinak je nechám, ať si to dělají, jak chtějí.
- A. A pokud pracují podle vzoru, shodují se jejich práce s touto předlohou?
- B. Většinou jo. Docela se jim to daří.
- A. Vyhledávají děti během volné hry výtvarné činnosti?
- B. Ano.
- A. Setkala jste se s tím, že mělo některé dítě negativní vztah k VV?
- B. Málo, ale stává se to. Většinou, když si myslí, že to nezvládnou. Některé děti se bojí, že to třeba neumí a pak nechtějí pracovat vůbec.

Zhodnocení

Z rozhovoru jsem zaznamenala, že paní učitelka ví, že předlohy při výtvarných činnostech nejsou ideální. Zdálo se mi, že se snažila odpovídat na otázky „správně“. Říkala mi, jak by to „mělo“ být, ale ne tak, jak to dělá. Z rozhovoru vyplynulo, že si paní učitelka uvědomuje, že by měla dětem nechávat prostor pro vlastní sebevyjádření. Ale přemíra liberálnosti a volnosti může být na škodu. Dítěti musí mít zadán jasný výtvarný úkol, až poté ho je schopno samostatně řešit. Dále jsem z rozhovoru usoudila, že děti, které mají negativní vztah k výtvarné výchově, mají obavy z případného neúspěchu. Bojí se, že zadaný úkol nezvládnou. Pokud se dítě setkalo s tím, že paní

učitelka nebyla s prací spokojena, může to vést k útlumu v dalším rozvoji dětského výtvarného projevu.

2.6.3 Experimenty

První experiment

Experiment jsem prováděla při ranní hře. Činnost jsem prováděla s dětmi skupinově. Nejdříve jsem si připravila temperové barvy, čtvrtky A4, štětce, vodu, vázu se dvěma žlutými tulipány a květináč také se žlutými tulipány. Ještě než jsem stačila dětem povědět, co budou dělat. Začaly malovat tulipány samy. Když byly hotové, nechaly jsme výtvary uschnout. Poté jsem zavolala další skupinu dětí. Těm jsem na stole nenechala tulipány, jen jsem se jich zeptala, jestli ví, jak vypadají. Většina dětí věděla a dokonce říkaly, že je mají doma na zahradě. Mezitím jsem namalovala vzor, který jsem dětem nechala na kraji stolu. Aniž bych děti pobízela, zeptaly se mě, zda už můžou malovat. Odpověděla jsem, že můžou začít. Děti se daly do práce a automaticky se dívaly na mnou udělanou předlohu. Po skončení děti odcházely na pohybové činnosti.

Zhodnocení

Děti jsou ve třídě zvyklé pracovat podle předlohy nebo se nechají rády inspirovat některým ze svých kamarádů. Především sledují, jak pracují děti, které bývají při jiných výtvarných činnostech chváleny. Činnosti dopadly podle předpokladů. Jakmile mají děti vzor, nechají se jím inspirovat. Výsledky odpovídají tomu, že při tomto úkolu nebylo dostatek prostoru pro vlastní fantazii. Paní učitelka mi při činnosti povídala, že také s dětmi takhle ráda maluje. Nejdříve jim namaluje, či nakreslí předlohu. Když pracuje s dětmi tímto způsobem, vždy se to dětem lépe povede. Potom vybere nejpovedenější práce, které vystaví do šatny na nástěnku.

Druhý experiment

Na druhý experiment jsem se připravovala během ranních her, kdy se děti pohybují po herně. Já jsem tak měla možnost využít prostory tělocvičny, kde jsem rozložila po celé místnosti čtyři prostěradla. Dvě žlutá a dvě zelená. Ke každému jsem udělala hromádku z papírových ubrousků. Děti přišly do tělocvičny a našly na zemi

semínka (slunečnicová), která jsem navoněla ovocnou esencí. Děti se ptaly, co to je, a kde se to tady vzalo. Pověděla jsem jim, ať se posadí a hned se všechno dozví. A začala jsem jim předčítat pohádku⁸, ve které se vysvětlilo, co to je za semínka. Děti hned chtěly začít vytvářet květinu, jak by asi mohla vypadat. Rozdělila jsem je na čtyři skupiny, každou jsem usadila k jednomu prostěradlu. Vysvětlila jsem jim, že ke každému prostěradlu náleží jedna kupa papírových ubrousků. Děti si je nejprve prohlížely. Pověděla jsem jim, že mají za úkol z ubrousků sestavit tu květinu, kterou Křemílek s Vochomůrkou vypěstovali. Také jsem dětem řekla, že tu květinu nikdy nikdo neviděl, a proto si ji každý může představovat jinak. Zadala jsem jim úkol, aby pracovaly každý samostatně, ale zároveň, aby respektovaly prostor, na kterém pracují kamarádi na stejné „louce“ (prostěradlo). Směly ubrousky mačkat, překládat, rolovat, ale nesměly je dále trhat.

Některé děti nosily plné hrsti ubrousků na své místo, jiné je nosily po jednom. Začaly sestavovat květiny. Během činnosti jsem připomínala, ať pracují samostatně. Postřehla jsem, že jedna z dívek se snaží ubrousky natrhat tak, aby mohla vytvořit pravidelné, zaoblené okvětní lístky. Upozornila jsem ji, že trhat ubrousky by neměly. Čím déle na květinách pracovaly, tím více si k nim vymýšlely různé příběhy, přisuzovaly svým vytvořeným květinám různé vlastnosti a rozebíraly vše s kamarády. V závěru už děti místo květin dotvářely klasické symboly, které mají s květinami spojené. Prostěradlo představovalo louku, děti dotvářely květiny. A čím více měly času, tím více toho chtěly ke květině dotvářet. Postupně přibývaly na prostěradlech sluníčka, mraky, tráva... Po celé aktivitě jsem nechala čas, aby se děti mohly porozhlédnout, co udělaly ostatní. Nechala jsem děti, aby promluvily o své květině, pokud chtěly něco sdělit.

Zhodnocení

Překvapení, které na děti ve třídě čekalo, splnilo účel. Děti poslouchaly se zaujetím pohádku a těšily se na, až budou mít možnost ukázat, jak si květinu představují. Tři skupiny dětí pracovaly hned od začátku s velkou „věrou“. Čtvrtá skupina ze začátku jen pozorovala ostatní. Paní učitelka seděla na židli stranou, byly

⁸ V kapitole 2.4.3.1 Výtvarná jednotka – druhý experiment

jsme domluvené, že nebude do činnosti zasahovat. Asi po pěti minutách, když čtvrtá skupina stále nezačala pracovat, paní učitelka nevydržela a začala děti pobízet. Říkala jim: „No, tak. Jak vypadá kytička? Má přece nějaký střed, okolo lístečky... Takhle.“ A chtěla jim to jít předvést. Poprosila jsem ji, aby děti nechala, aby samy vymyslely, jak by mohla květina vypadat. Jedno z dětí začalo dělat kuličky, ostatní je začaly napodobovat. Této skupině dětí déle trvalo, než s prací začaly, ale na konci jsem je nemohla od práce odtrhnout.

Již při mém pozorování jsem si v této třídě všimla dvou sester, které pracují vždy společně. I při této činnosti seděly vedle sebe, i když původně jsem je posadila každou zvlášť. Přesedly si a mladší dívka dělala vše, jako její starší sestra. Jejich díla jsou naprosto totožná.

Snažila jsem se použít při tomto experimentu takový materiál, aby děti nesváděl tvořit stereotypní znaky květin. I přesto, se zde vyskytly dětské práce, které představovaly klasickou představu o květině, která bývá v mateřských školách obvyklá – střed a okvětní lístky. Paní učitelka měla tendence zasahovat dětem do práce a říkat jim, co kam mají umístit. Snažila jsem se tyto vnější podněty omezit na minimum. Během činnosti se mi paní učitelka svěřila, že už něco podobného dělaly s dětmi loni na zahradě. Prý ukázaly dětem, jak se dá květina udělat ze spadaného listí. Ale upozornila mě, že ona jim ukázala, jaké druhy se dají vytvořit. Opět předkládání vzoru a tím i budování a upevňování stereotypů.

Měla jsem z této činnosti obavy. Předpokládala jsem, že děti nebudou chtít pracovat, že se mě budou ptát, jak má květina vypadat, nebo nebudou pracovat vůbec. Ale mé obavy se nenaplnily. Děti pohltila už přečtená pohádka a potom pracovaly s chutí a zájmem. Celý průběh činnosti je zdokumentovaný v přílohách.

2.7 Kazuistika

Během pozorování a následných experimentů jsem si u dětí všímala jejich přístupu k práci, chování během činnosti a následného hodnocení učitelkami. Vypozorovala jsem podobné znaky a podle toho jsem si rozdělila děti do tří skupin. První skupina pro mě představovala jedince, kteří se drží přesného zadání paní učitelky, kopírují její vzor a snaží se pracovat tak, aby byli pochváleni. Do druhé skupiny jsem zařadila děti, které nereagovaly na připomínky paní učitelky, pracovaly si po svém a jejich práce vykazovaly značnou míru tvořivosti. Ve třetí skupině jsou děti, které nepracují striktně podle předlohy, v jejich pracích se objevují znaky tvořivosti, a tím pro mě představují samostatnou skupinu. Díky těmto kritériím jsem děti pro svůj výzkum rozčlenila a z každé skupiny jsem vybrala jednoho zástupce. U nich jsem provedla kazuistiku.

2.7.1 Kazuistika prvního dítěte

Kačenka – 3 roky a 7 měsíců

Základní informace: Kačenka se narodila jako nedonošené dítě. Porod proběhl v 31. týdnu těhotenství a vážila 1450 g. Dívka strávila od narození dlouho dobu v nemocnici kvůli zdravotním potížím. Sourozence nemá. Žije s oběma rodiči.

Vstup do mateřské školy: Do mateřské školy nastoupila v září 2012. Do školky pravidelně docházela měsíc, poté zůstala kvůli zdravotním komplikacím doma. Po měsíci a půl začala opět navštěvovat školku, ale pouze nepravidelně, několikrát za týden. Kačenka je tiché povahy, příliš se neprojevuje. S ostatními dětmi příliš nekomunikuje, nejraději si kreslí, nebo maluje. Pokud jí položíme otázku, reaguje bystře, má velmi dobrou aktivní i pasivní slovní zásobu.

Výtvarný projev: Kačenka se při výtvarných činnostech projevuje sebejistě a neoblomně. Pracuje tak dlouho, dokud sama není s výsledkem spokojená. Během činnosti se nenechá žádnými vnějšími podněty vyrušit. Pokud jí paní učitelka upozorní, že by měla něco udělat jinak, nebo jí chce poradit, Kačenka na výzvy nereaguje. Po dokončení své práce nečeká na pochvalu, jako jiné děti.

Kačenka se projevuje velice tvořivě. Každá její práce se odlišuje od ostatních. Dokáže pojmut celé téma jiným, originálním způsobem. Nenechá se negativně ovlivnit vnějšími vlivy, dokáže se koncentrovat a zaujatě pracovat.



Obrázek 2



Obrázek 3



Obrázek 4



Obrázek 5

2.7.2 Kazuistika druhého dítěte

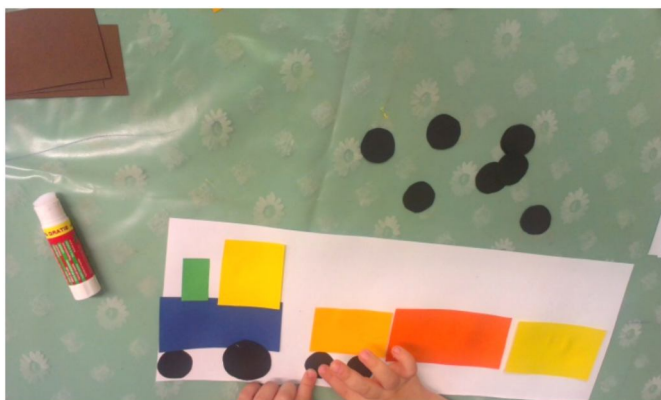
Anička – 3 roky a 9 měsíců

Základní informace: Dívka se narodila jako donošené dítě. Vážila 3430 g a měřila 51 cm. Anička dosud neměla žádné vážnější zdravotní komplikace. Má o pět let starší sestru. Společně žijí s oběma rodiči.

Vstup do mateřské školy: Anička nastoupila do mateřské školy v září 2012. S adaptací neměla výrazné problémy. Na kolektiv dětí si brzy zvykla. Je velmi komunikativní, má výbornou slovní zásobu. Povahu má veselou a přátelskou. Ráda se zapojuje do činností, které paní učitelka nabízí.

Výtvarný projev: Pokud paní učitelka má pro děti připravenou výtvarnou činnost, Anička je vždy první, kdo se o to zajímá. Přistupuje k práci s velkým zájmem a nadšením. Během činnosti si stále ověřuje, zda pracuje správně. Pokud má k dispozici vzor, podle kterého má pracovat, pracuje s velkou pečlivostí. Snaží se, aby její výtvar byl co nejpodobnější předloze. Pokud paní učitelka pochválí něčí práci, snaží se tento výtvar napodobit. Když je s prací hotova, jde k paní učitelce, aby ji ohodnotila. Během mých návštěv vždy byla pochválena za to, jak krásně pracovala, a jak to mám pěkné.

Anička je zástupcem skupiny dětí, které se snaží dosáhnout výsledku, aby byly pochváleny. Od paní učitelky je zvyklá, že pracuje „správně“ a má její výtvary jsou „krásné“. Daří se jí napodobit vzor, který paní učitelka při činnostech předkládá. Díky tomu jsou její výtvary vždy viděny na nástěnkách. Je dávana za vzor ostatním dětem slovy: „Podívejte se, jak to má Anička krásné. Zkuste to taky tak.“ Ovšem její výtvarný projev postrádá známky tvořivosti a vlastního sebevyjádření.



Obrázek 6



Obrázek 7



Obrázek 8

2.7.3 Kazuistika třetího dítěte

Kryštof – 3 roky a 9 měsíců

Základní informace: Kryštof se narodil jako donošené dítě. Vážil 3890 g a měřil 53 cm. Dosud neprodělal žádná vážná onemocnění. Má staršího bratra o sedm let. Oba žijí pouze s matkou.

Vstup do mateřské školy: Chlapec nastoupil do mateřské školy v září 2012. Prvních čtrnáct dní měl problémy se zadaptovat. Každé ráno při příchodu do mateřské školy plakal. Po čtrnácti dnech se situace uklidnila a chlapec si na prostředí i kolektiv zvykl. Je spíše tiché povahy, příliš se neprojevuje. Má problémy s výslovností.

Výtvarný projev: Kryštof nevyhledává výtvarné činnosti. Pokud ostatní děti kreslí, či malují, Kryštof si raději hraje. Na výzvu paní učitelky, ať si jde něco vyrobit, či nakreslit, reaguje protesty. Snaží se jakkoliv výtvarným aktivitám vyhnout. Reakce je většinou taková, že chlapec pláče, nebo zrudne, rozčiluje se a odchází ze třídy. Přesto ho paní učitelka přesvědčuje tak dlouho, dokud chlapec nejde pracovat. Má špatné držení tužky a štětce. Snaží se mít celou činnost, co nejrychleji za sebou. Pracuje zbrkle a roztržitě.

U Kryštofa je patrná nechuť k výtvarným činnostem, jakéhokoliv typu. Příčinu stagnace jeho výtvarného projevu se mi nepodařilo během mého výzkumu zjistit. Ani paní učitelka neví, jak s chlapcem dále pracovat. Zda plyne jeho rezignace z obavy z neúspěchu, či se bojí, že nedosáhne uspokojivého výsledku, mi není jasné. Myslím, že by bylo vhodné chlapci nabízet nenucenou formou snadné výtvarné úkoly, aby získal ve výtvarné oblasti zdravé sebevědomí a nebál se činností tohoto typu.



Obrázek 9



Obrázek 10



Obrázek 11

2.8 Diskuze

Během svého výzkumu jsem si ověřila, jak významný je u výtvarných činností nejen výsledek, ale především proces. Při prvním experimentu jsem se přesvědčila, že pokud děti dostanou předlohu, budou podle ní pracovat, ale při takovéto činnosti jde pouze o výsledný artefakt.

Při svém druhém experimentu jsem nechala dětem dostatek prostoru pro vlastní sebevyjádření, celá aktivita je doslova pohltila. Své dojmy si navzájem sdělovaly i po činnosti a ptaly se, kdy něco podobného s nimi budu opět dělat. Myslím, že pohádka byla vhodně zvolená, děti zaujala. Stejně tak byly napjaté, když jsem jim přinesla ukázat semínka rostliny, které byly ovoněné a mohly si k nim přičichnout.

Potvrdila se mi mnou stanovená hypotéza, že záleží na způsobu zadání výtvarného úkolu a tím, jak se k danému výtvarnému problému mohou děti postavit. Pokud jsem nechala dostatek prostoru pro dětskou tvořivost, bylo na celém průběhu činnost, ale na výsledných pracích chuť do tvorby a zaujetí.

Jsem si jista, že je na paní učitelky kladen nátlak z různých stran, aby odváděly určité výkony a mohly předvést, co s dětmi dokázaly. Ale jsem přesvědčena, že není důležité, zda si děti odnesou výrobek domů, nebo ho budou mít pověšený na nástěnce. Opravdu podstatné je to, zda si odnesou z výtvarných činností prožitek, který jim žádný výrobek nenahradí.

..

Závěr

Vypracování teoretické části pro mě nebylo snadnou záležitostí. Snažila jsem se, co nejlépe zorientovat v dané problematice, ale informací jsem přečetla tolik, že mi dělalo problémy vyzdvihnout to nejdůležitější. Vše mi připadalo podstatné a nezbytné uvést. Při prostudování literatury jsem se dozvěděla nové poznatky, které se mi již nyní praxi velmi hodily.

Výzkumná sonda do mateřských škol byla náročná na čas. Docházela jsem do mateřských škol pravidelně, abych se seznámila s prostředím a klimatem ve třídě. Měla jsem zde objevovat skryté předpoklady a prekoncepty pro „krizi dětského výtvarného projevu“, která se projevuje u starších dětí. Ustálené stereotypy, které jsou dětem při výtvarných činnostech předpokládány, mohou mít vliv na pozdější stagnaci výtvarného projevu.

Během svého bádání jsem poznala celou řadu dětí. Někteří jedinci „vyčnívali“ z řady, právě svým výtvarným projevem. Objevila jsem děti přirozeně tvořivé, které se nenechaly při své práci žádným způsobem ovlivnit vnějšími podněty a jejich fantazie a představivost pracovala při tvorbě „na plné obrátky“. Poznala jsem děti, které si daly velmi záležet na tom, aby byly pochváleny od paní učitelka a držely se přísně zadání. Ale nesmím zapomenout na děti, které se neřadily ani do jedné z těchto skupin. Právě na tyto děti bych ráda upozornila. Potřebujeme u nich podporovat přirozený zájem o výtvarné činnosti, nabízet jim aktivity, které je budou naplňovat, a při kterých budou mít možnost seberealizace.

Ráda bych v tomto duchu dále pracovala s dětmi v rámci výtvarné výchovy. Ale především musím nejprve pracovat sama na sobě, abych měla dětem co nabídnout.

Seznam literatury a informačních zdrojů

FAULKNER, D.; COATES, E. *Exploring children's creative narratives*. Abingdon: Routledge, 2011. ISBN 978-0-415-56562-2.

FULKOVÁ, M. *Diskurz umění a vzdělávání*. Praha: Nakladatelství H+H, 2008. ISBN 978-80-7319-076-7.

GARDNER, H. *Dimenze myšlení. Teorie rozmanitých inteligencí*. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-279-3.

GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000. ISBN 80-85931-79-6.

HAZUKOVÁ, H. *Didaktika výtvarné výchovy VI. Tvořivost a výtvarná výchova*. Praha: Univerzita Karlova Pedf, 2010. ISBN 978-80-7290-434-1.

HAZUKOVÁ, H.; ŠAMŠULA, P. *Didaktika výtvarné výchovy I*. Praha: Univerzita Karlova Pedf, 2005. ISBN 80-7290-237-7.

MATTHEWS, J. *The Art of Childhood and Adolescence: The Construction of Meaning*. London: Falmer Press, 2003. ISBN 0-7507-0765-8.

PIAGET, J.; INHELDEROVÁ, B. *Psychologie dítěte*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-407-9.

PŘIKRYLOVÁ, K. *Odvaha tvořit a stereotyp: Odborná kritická reflexe příprav na hodiny výtvarné výchovy*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2011. Dostupné z WWW <<http://clanky.rvp.cz/clanek/o/z/13873/LABELING--JAKO-ZDROJ-STEREOTYPU-A-MOZNOSTI-JAK-S-NIM-PRACOVAT.html>>.

PŘIKRYLOVÁ, K. *Vizuální gramotnost*. Praha: Univerzita Karlova Pedf, 2010. ISBN 978-80-7290-487-7.

SLAVÍK, J. *Umění zážitku, zážitek umění. Teorie a praxe artefietiky 1. díl*. Praha: Univerzita Karlova Pedf, 2011. ISBN 978-80-7290-498-3.

TROJAN, R. *Stati z teorie vyučování výtvarné výchovy*. Praha: SPN, 1980. ISBN neuvedeno.

UŽDIL, J. *Čáry, klikyháky, paňáci a auta. Výtvarný projev a psychický projev dítěte*. Praha: SPN, 1974. ISBN není uvedeno.

UŽDIL, J. *Mezi uměním a výchovou*. Praha: SPN, 1988. ISBN neuvedeno.

UŽDIL, J. *Výtvarný projev a výchova*. Praha: SPN, 1974. ISBN neuvedeno.

Seznam příloh

Příloha 1: Výtvarná jednotka – příprava na druhý experiment

Příloha 2: Fotografie z první mateřské školy

Příloha 3: Fotografie z druhé mateřské školy

Příloha 4: Fotografie z třetí mateřské školy

Příloha 1

Výtvarná jednotka – druhý experiment

Východisko: Pohádka

Jak zasadili semínko (Václav Čtvrtek) – upravená verze

Křemílek a Vochomůrka stáli zamyšlení na zahrádce za pařezovou chaloupkou. Sluníčko se na ně chvíli dívalo z nebeského balkonu. Potom zatřukalo zlatým prstem Křemílkovi na rameno: „Copak je?“

„Ale chtěli jsme, aby nám na zahrádce vyrostla květina, a nemáme semínko,“ řekl Křemílek.

Sluníčko ukázalo zlatým prstem.

„Tamhle jedno leží.“

Leželo tam semínko a tvářilo se jako děťátko, když spí.

„Radši se ho, Křemítku, zeptej, co je zač. Abychom si tu kdovíco nezasadili,“ povídá Vochomůrka.

Křemílek se opatrně semínka zeptal:

„Copak jsi zač?“

„Primula Lupinus,“ špitlo semínko.

A tak Křemílek s Vochomůrkou nezmoudřeli, protože semínko mluvilo cizí řečí. Vochomůrka udělal patou důlek a Křemílek do něho to semínko zasadil. Navrch přiklopil svou špičatou čepičku, aby se semínku líp klíčilo. Potom semínko zalívali konývkou a zpívali mu písničku:

„Vstávej, semínko, holalala,

bude z tebe fiala!“

Ti dva zpívali písničku tak dlouho, až se začalo stmívat. Šli raději spát, než bude úplná tma. Na temném nebi vykoul měsíček a objevili se hvězdy. Mezitím se na místě, kde Křemílek s Vochomůrkou semínko zasadili, objevil kopeček.

Hned, jak ráno Křemílek s Vochomůrkou otevřeli víčka, utíkali se podívat na semínko.

„Podívej se, už nám vyrostla kytička!“ nadšeně křičí Křemílek.

„To je přece Chocholatice voňavá, koukni na ten květ, a jak nádherně voní...!“ diví se Vochomůrka.

2. Námet: Jak může vypadat Chocholatice voňavá

3. Učivo:

Dítě a jeho tělo

- Koordinace oko-ruka
- Jemná motorika (práce s materiálem)
- Vnímání všemi smysly

Dítě a jeho psychika

- Poslech čtené pohádky – poslech
- Rozvoj komunikačních schopností – společná konverzace
- Rozvoj tvořivosti

Dítě a ten druhý

- Komunikace – diskuze nad výtvary

4. Výtvarný úkol

Zobrazit rostlinu pomocí ubrousků. Zachytit prostorovost. Zaplnit společně s ostatními dětmi plochu (prostěradla). Společně vytvořit přehlídku, jak by mohla květina vypadat.

5. Klíčová slova

Tvořivost, kreativita, plocha, kontrast, prostorovost.

6. Didaktická analýza úkolu

Zobrazení rostliny.

Rostlina v prostoru.

c) Realizační vizuálně obrazné prostředky (výtvarné vyjadřovací prostředky)

prostěradlo - barevné

barevné natrhané ubrousky (různé barvy)

d) Realizační materiálně technické prostředky

prostěradlo, ubrousky, semínka (ovoněná ovocnou vůní)

e) Druh výtvarné činnosti

koláž

f) Kritéria a forma hodnocení dosažených výsledků

Zobrazení květiny.

Vzájemný respekt, tolerance a ohleduplnost.

Společná diskuze nad výtvary.

Příloha 2



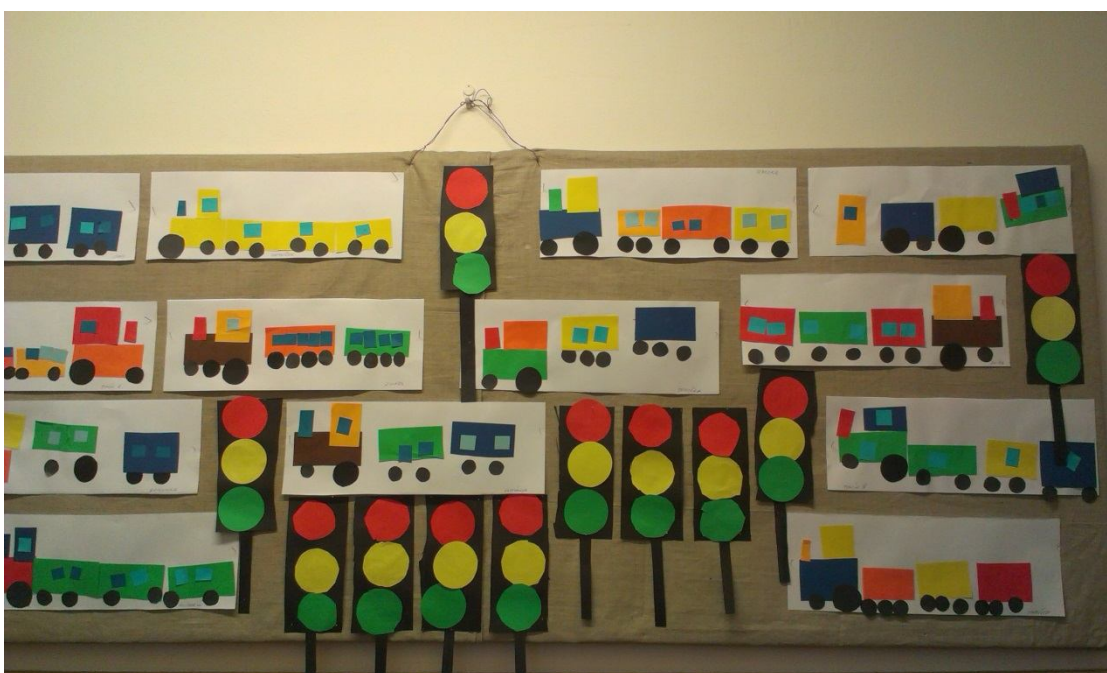
Obrázek 12 - třída



Obrázek 13 - výtvarná činnost - semafor



Obrázek 14 – výtvarná činnost vlak



Obrázek 15 - nástěnka



Obrázek 16 – první experiment



Obrázek 17



Obrázek 18



Obrázek 19



Obrázek 20 – druhý experiment



Obrázek 21



Obrázek 22



Obrázek 23



Obrázek 24



Obrázek 25



Obrázek 26 – komentář „Vééélká Chocholatice“



Obrázek 27

Příloha 3



Obrázek 28 - třída



Obrázek 29 – výtvarná činnost Sněhulák



Obrázek 30



Obrázek 31



Obrázek 32 – výtvarná činnost koláž Sněhulák



Obrázek 33 – použití prstových barev



Obrázek 34 – první experiment



Obrázek 35



Obrázek 36 – druhý experiment



Obrázek 37



Obrázek 38



Obrázek 39



Obrázek 40



Obrázek 41



Obrázek 42 - sluníčko



Obrázek 43



Obrázek 44



Obrázek 45



Obrázek 46



Obrázek 47



Obrázek 48



Obrázek 49



Obrázek 50 – výtvary sester, které pracují vždy společně



Obrázek 51

Příloha 4



Obrázek 52 - třída



Obrázek 53 – výtvarná činnost Koláče - obkreslování



Obrázek 54



Obrázek 55



Obrázek 56 – výtvarná činnost - čím bys chtěl být



Obrázek 57



Obrázek 58 – první experiment



Obrázek 59



Obrázek 60 – druhý experiment



Obrázek 61



Obrázek 62



Obrázek 63



Obrázek 64



Obrázek 65



Obrázek 66 – dvě spojené květiny, komentář „Dávají si pusinku.“



Obrázek 67



Obrázek 68



Obrázek 69



Obrázek 70



Obrázek 71



Obrázek 72



Obrázek 73



Obrázek 74



Obrázek 75



Obrázek 76



Obrázek 77



Obrázek 78



Obrázek 79



Obrázek 80



Obrázek 81



Obrázek 82



Obrázek 83